

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques : analyse de pratiques
pédagogiques déclarées

par

Louise Bombardier

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Maîtrise en sciences de l'éducation

Juillet 2011

© Louise Bombardier, 2011

U - 836



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-88785-1

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-88785-1

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques : analyse de pratiques
pédagogiques déclarées

Louise Bombardier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Marie-France Morin, Ph. D.

Directrice de recherche

Madame Hélène Makdissi, Ph. D.

Membre du jury

Madame Carole Boudreau, Ph. D.

Membre du jury

Mémoire accepté le _____

Mémoire ayant pour titre :

Compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques : analyse de pratiques
pédagogiques déclarées

Par Louise Bombardier

Résumé

Cette étude avait pour but d'analyser les pratiques pédagogiques déclarées par des enseignantes pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques du primaire. Ces élèves rencontrent des difficultés langagières qui affectent leur apprentissage de la lecture et qui nécessitent des interventions pédagogiques adaptées à leurs caractéristiques particulières. Plus spécifiquement, nous avons tout d'abord décrit les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture. Nous avons aussi décrit les pratiques pédagogiques déclarées adaptées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques. Également, nous avons décrit les défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils travaillent la compréhension en lecture avec les élèves dysphasiques. Finalement, nous avons décrit le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques. Les données ont été recueillies auprès d'enseignantes qui travaillent avec des élèves dysphasiques au primaire dans des écoles estriennes. Nous avons analysé qualitativement les entrevues réalisées.

Mots-clés

- Élèves dysphasiques
- Compréhension en lecture
- Pratiques pédagogiques
- Difficultés langagières
- Matériel didactique

SOMMAIRE

Le présent mémoire a pour but d'analyser les pratiques pédagogiques déclarées par des enseignantes pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques du primaire. Ces élèves rencontrent des difficultés langagières qui affectent leur apprentissage de la lecture et qui nécessitent des interventions pédagogiques adaptées à leurs caractéristiques particulières.

Dans ce contexte, la présente étude visait à décrire 1) les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture; 2) les pratiques pédagogiques déclarées adaptées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques; 3) les défis rencontrés par l'enseignant lorsqu'il travaille la compréhension en lecture avec les élèves dysphasiques et 4) le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques. Les données ont été recueillies auprès de six enseignantes qui travaillent auprès d'élèves dysphasiques au primaire dans des écoles estriennes de la Commission scolaire des Sommets et de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Nous avons analysé qualitativement les entrevues réalisées.

L'analyse des résultats a fait ressortir que, tout d'abord, les enseignantes adaptent leurs interventions en compréhension en lecture selon le niveau d'habileté de leurs élèves. Aussi, selon les enseignantes interrogées, l'acquisition des processus d'identification des mots représente un défi pour les élèves dysphasiques. En effet, ces élèves doivent déployer beaucoup d'effort cognitif pour décoder le langage écrit. Il arrive alors que certains ne soient pas en mesure de consacrer des efforts cognitifs pour comprendre le message lu.

Deuxièmement, pour adapter leurs interventions aux caractéristiques et aux besoins des élèves, les enseignantes disent recourir à différentes stratégies : par exemple, inclure des éléments visuels, segmenter une tâche en petites étapes, établir des liens avec les connaissances antérieures des élèves et des éléments pour susciter leur motivation et leur participation.

L'analyse des données recueillies a également permis de dégager les difficultés déclarées par les enseignantes lorsqu'elles enseignent la compréhension en lecture auprès de leurs élèves dysphasiques. Ces difficultés varient d'une enseignante à l'autre. Certaines de ces difficultés sont reliées aux problèmes d'attention des élèves, à leur motivation et à l'adaptation nécessaire des interventions pour cette clientèle. D'autres difficultés sont reliées aux pratiques des enseignantes, comme les objectifs qu'elles veulent atteindre avec leurs élèves et l'évaluation des apprentissages.

Finalement, bien que les enseignantes disposent de beaucoup de matériel, elles aimeraient trouver un matériel qui pourrait leur permettre une grande flexibilité afin de répondre aux différents besoins des élèves, autant par rapport à leurs difficultés langagières qu'à leur besoin de motivation. Elles aimeraient également trouver un matériel multidisciplinaire comportant, par le fait même, plusieurs outils pratiques.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
AVANT-PROPOS	9
INTRODUCTION	11
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	13
1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE	13
2. LA DESCRIPTION DU PROBLÈME	17
2.1 Les difficultés en lecture chez les enfants dysphasiques	17
2.2 Le matériel didactique	18
2.3 L'état de la question	20
3. LES QUESTIONS GÉNÉRALES	21
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE THÉORIQUE	22
1. L'ACQUISITION DU LANGAGE	22
2. LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	24
2.1 Les microprocessus	24
2.1.1 L'identification des mots écrits	24
2.1.2 La lecture par groupe de mots	26
2.1.3 La microsélection	26
2.2 Les processus d'intégration	27
2.2.1 Les référents et les anaphores	27
2.2.2 Les connecteurs	28
2.2.3 Les inférences	28
2.3 Les macroprocessus	29

2.3.1	L'identification de l'idée principale.....	29
2.3.2	Le résumé	30
2.3.3	L'utilisation de la structure du texte.....	30
2.4	Les processus d'élaboration	31
2.4.1	Les prédictions	31
2.4.2	La représentation mentale	32
2.4.3	Les réponses affectives	32
2.4.4	Le raisonnement	33
2.4.5	L'intégration des nouvelles connaissances	33
2.5	Les processus métacognitifs.....	34
3.	L'ÉLÈVE DYSPHASIQUE	35
3.1	La classification des dysphasies.....	35
3.1.1	Les dysphasies réceptives	35
3.1.2	Les dysphasies expressives	36
3.1.3	Les dysphasies mixtes	37
3.2	Les caractéristiques cognitives.....	37
3.3	Les caractéristiques langagières.....	39
3.3.1	La dimension formelle	39
3.3.2	La dimension sémantique.....	42
3.3.3	La dimension pragmatique.....	43
3.4	Les répercussions du langage oral sur le langage écrit	44
3.4.1	Le rôle de la conscience phonologique	44
3.4.2	Les difficultés relatives au langage écrit	45
4.	LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	48
4.1	L'enseignement de la lecture aux élèves dysphasiques	49
4.2	Les pratiques pédagogiques motivantes	52
5.	LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	54
TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE.....		57
1.	LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES	57

2.	LA POPULATION VISÉE.....	59
2.1	Les critères de sélection	59
2.2	La procédure de sélection.....	59
2.3	Les participantes.....	60
3.	L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	60
4.	L'ANALYSE DES DONNÉES	61
5.	L'INTERPRÉTATION	63
6.	LES MESURES DÉONTOLOGIQUES.....	63

QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 65

1.	LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	66
1.1	Les microprocessus	66
1.2	Les processus d'intégration.....	69
1.3	Les macroprocessus	70
1.4	Les processus d'élaboration	72
1.5	Les processus métacognitifs.....	74
2.	LES CARACTÉRISTIQUES ET LES BESOINS DE L'ÉLÈVE DYSPHASIQUE.....	76
2.1	Les difficultés rencontrées en lecture.....	76
2.2	L'adaptation des interventions	79
2.3	La motivation des élèves dysphasiques.....	80
3.	LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT	82
4.	LE MATÉRIEL DIDACTIQUE UTILISÉ	85
5.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	90

CINQUIÈME CHAPITRE – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION 93

1.	LES INTERVENTIONS SUR LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE.....	93
1.1	Les microprocessus	94
1.2	Les processus d'intégration.....	96
1.3	Les macroprocessus	97
1.4	Les processus d'élaboration	99

1.5 Les processus métacognitifs.....	101
1.6 Le développement des apprentissages	102
2. L'ADAPTATION DES INTERVENTIONS	104
3. LA MOTIVATION DES ÉLÈVES DYSPHASIQUES.....	105
4. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE UTILISÉ	106
 CONCLUSION.....	109
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	113
 ANNEXE A – LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	120
 ANNEXE B – QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE.....	123

AVANT-PROPOS

J'aimerais tout d'abord remercier Madame Marie-France Morin, directrice, pour son soutien tout au long de ce projet. Ses précieux conseils et ses encouragements m'ont permis de persévérer et de réaliser mon projet de recherche.

Merci à Madame Hélène Makdissi et à Madame Carole Boudreau, membres du jury, pour leurs conseils qui m'ont permis d'améliorer mon projet de recherche.

J'aimerais remercier mon amoureux, Raphaël, pour sa patience, son écoute et ses encouragements. Merci aussi à ma mère pour son aide, ainsi qu'à toute ma famille pour leur soutien.

Merci à mes amies, qui sont toujours disponibles pour m'écouter et m'offrir leur aide. À Marie-Eve Bédard pour ses conseils qui m'ont aidée à améliorer mon écriture scientifique et à Milène Gagnon pour ses talents de correctrice, merci beaucoup.

Finalement, je remercie les six enseignantes qui m'ont accueillie chaleureusement dans leur classe. Je les remercie d'avoir partagé avec moi leur expérience en tant qu'intervenante en lecture auprès de leurs élèves dysphasiques.

*À Marie-Ève Gagnon qui m'a encouragée
à me lancer dans cette aventure.*

*À Lisa Fortier pour son soutien
tout au long de ce parcours.*

INTRODUCTION

L'apprentissage du langage écrit, qui n'est pas aisé pour tous les élèves, se fonde sur une maîtrise du langage oral. Les élèves dysphasiques, qui présentent des difficultés au niveau du langage, rencontrent donc des obstacles lorsqu'ils doivent acquérir des habiletés en lecture. C'est pourquoi les enseignants¹ qui interviennent auprès de ces élèves doivent tenir compte de leurs caractéristiques particulières et de leurs besoins. L'enseignement doit être adapté à cette clientèle et, par conséquent, le matériel didactique qui soutient leurs apprentissages aussi.

Cette recherche poursuit l'objectif de décrire les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants pour travailler la compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques du primaire au Québec. Plus spécifiquement, nous voulons tout d'abord décrire les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture. Nous voulons aussi décrire les pratiques pédagogiques déclarées adaptées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques. Également, nous voulons décrire les défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils travaillent la compréhension en lecture avec les élèves dysphasiques. Finalement, nous voulons décrire le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques.

Le présent document est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre, la problématique, dresse un portrait de la situation des élèves dysphasiques et des différents problèmes rencontrés par ces élèves. Il est aussi question des outils pédagogiques s'adressant aux élèves dysphasiques pour travailler la compréhension

¹ Dans ce document, la forme masculine désigne tant les femmes que les hommes et est utilisée dans le but d'alléger le texte.

en lecture. Le second chapitre, le cadre théorique, fait état des concepts entourant le langage, la compréhension en lecture, les élèves dysphasiques et les interventions considérées efficaces pour ces élèves. Dans le troisième chapitre, il est question des approches méthodologiques choisies, de la population visée par l'étude et des moyens utilisés pour recueillir, analyser et interpréter les données. Le quatrième chapitre présente enfin les résultats qui découlent d'une analyse qualitative des données issues d'entrevues réalisées auprès de la population à l'étude. Finalement, le cinquième chapitre présente une discussion de ces résultats en lien avec les concepts présentés dans le cadre théorique.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons un portrait de la situation des élèves dysphasiques au Québec, ainsi que les problèmes rencontrés par ces élèves lors de l'apprentissage de la lecture. Nous décrivons également le matériel didactique destiné aux élèves dysphasiques pour travailler la compréhension en lecture.

1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans notre société, le langage oral fait partie intégrante de la vie de chacun. Même avant la naissance, le fœtus est en contact avec le langage et cette capacité humaine se développe intensément au cours des premières années de la vie (Ziarko, 1995). Cet apprentissage est important, car il permet notamment à l'enfant d'élargir son réseau social. En effet, « Le langage lui ouvre la voie de la communication sociale avec son environnement, en lui donnant accès aux représentations transmises par les mots en usage dans son univers culturel » (Ziarko, 1995, p.124). En somme, le langage représente un outil important, car il nous permet d'entrer en contact les uns avec les autres.

L'apprentissage du langage, qui semble souvent se faire naturellement à l'aide de contacts sociaux, n'est pas aisé chez tous les enfants. En effet, certains éprouvent des difficultés au niveau des habiletés de communication. Il peut s'agir d'une mauvaise compréhension du message qui leur est transmis ou des difficultés à exprimer verbalement leur pensée (Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage de Montréal (CENTAM), 2008). Parmi ces enfants, on

retrouve ceux qui ont une dysphasie. Selon Le Normand (2003), la dysphasie se définit comme étant un trouble spécifique du développement du langage qui atteint significativement la compréhension et la production du langage. L'enfant dysphasique présente un retard persistant du langage qui ne peut être expliqué par un déficit mental, sensoriel ou moteur, une malformation d'organes phonatoires, des lésions cérébrales acquises, un trouble envahissant du développement ou une carence affective ou éducative. Les difficultés engendrées se présentent de façon plus ou moins sévère dans les sphères des représentations phonologiques de la parole, de l'accès lexical, de la construction d'un lexique et de la syntaxe (Le Normand, 2003). Il est reconnu que la dysphasie touche environ 1% des enfants et qu'elle prédomine chez le sexe masculin (Egaud, 2001).

Dans l'ensemble du Québec, en 2007 et 2008, 6256 élèves sont reconnus pour avoir une déficience langagière. En 2008 et 2009, cet effectif passe à 7336 élèves (Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), 2009). De ce nombre, 33% sont intégrés en classe régulière. En Estrie, 422 élèves en 2008 et 2009 sont reconnus pour avoir une déficience langagière et 31% de ces élèves sont intégrés en classe régulière (Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), 2009). Par ailleurs, l'enfant atteint d'une dysphasie rencontre de nombreux obstacles dans l'apprentissage du langage, notamment lors de l'apprentissage du langage écrit.

Un lien étroit unit le langage oral et le langage écrit. En effet, l'accès à la compréhension d'un message écrit requiert des habiletés langagières. Par exemple, pour comprendre les relations entre les mots et les phrases ou encore pour accéder au sens d'un texte, il faut d'abord être capable de comprendre un message oral. En ce sens, la dimension formelle (avec quoi communiquer), la dimension sémantique (quoi communiquer) et la dimension pragmatique (pourquoi communiquer) sont toutes impliquées à la fois dans le langage parlé et écrit (Ziarko, 1995). Il est possible d'établir des liens entre ces trois dimensions et les processus de compréhension, tels

que les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration, ainsi que les processus métacognitifs². Ces processus de compréhension sont non spécifiques au langage écrit, car ils sont également sollicités dans la compréhension du langage oral. De bonnes habiletés langagières sont donc nécessaires à une bonne gestion de ces processus (Braibant, 1994).

Toujours en ce qui concerne le lien entre l'oral et l'écrit, il est dit que « le cœur du système qui fonde la langue orale est bien celui qui permet à la langue écrite de fonctionner » (Observatoire national de la lecture, 1998, p.20). Comme la langue orale et la langue écrite sont interdépendantes, il est important de tenir compte de la place du langage oral dans l'enseignement du langage écrit.

En plus des difficultés à acquérir le langage écrit, lorsque les enfants dysphasiques commencent leur scolarisation, ils rencontrent souvent des difficultés d'apprentissage plus généralisées, puisque la langue orale est un outil essentiel utilisé par l'enseignant pour communiquer un savoir. En effet, avant même d'avoir accès au langage écrit, l'enfant construit la majorité de ses connaissances à partir de la langue orale de par ses interactions avec les autres (Ziarko, 1995). Puis, une fois que le langage écrit est appris, le langage oral demeure important pour que l'enseignant transmette les connaissances et pour que les élèves les comprennent. En effet, tel que mentionné par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001), « la langue d'enseignement représente l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture. » (p.38) Ayant de la difficulté à communiquer oralement, les élèves dysphasiques construisent donc difficilement leurs apprentissages et ils ont besoin d'un soutien particulier pour y arriver. Puisque le langage prend une place si importante dans la transmission des savoirs, il semble plus ardu d'envisager le même parcours scolaire que les autres enfants pour un élève dysphasique. À ce sujet, Gérard (1993) mentionne :

² Nous aborderons plus en détail ces différents processus dans le cadre théorique.

L'application d'une démarche pédagogique traditionnelle se heurte chez eux à deux obstacles majeurs : les déficits structurels [...] expliquent que l'enfant dysphasique ne peut développer ses apprentissages suivant les mêmes voies que les autres enfants [et] le savoir est transmis et contrôlé essentiellement par le langage (p.97).

Dans notre système scolaire, afin de répondre aux besoins des élèves qui présentent une dysphasie légère ou modérée, un soutien orthopédagogique et un soutien orthophonique en classe ordinaire peuvent être suffisants. Si, toutefois, l'atteinte est plutôt sévère, l'élève peut se retrouver dans une classe de langage (Destrempe-Marquez et Lafleur, 1999) ou il peut être scolarisé en centre d'accueil, dans une école spéciale ou à domicile (Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), 2009). Au Québec, des services de soutien à l'enseignant et à l'élève sont offerts en classe régulière (Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), 2009).

Les enfants dysphasiques partagent des caractéristiques spécifiques propres à leur trouble, mais individuellement, leur développement langagier diffère. Il est donc important de tenir compte des caractéristiques individuelles de chaque enfant et de leur offrir des interventions adaptées pour les soutenir adéquatement dans leurs apprentissages. Ceci est appuyé par Le Normand (2003) lorsqu'elle mentionne que « Si les enfants dysphasiques se développent de façon hétérogène dans certains domaines du langage, il faudrait donc adapter les programmes d'intervention de manière à optimiser les performances de ces enfants selon la gravité de leur déficit » (p.744). Bref, il est important de tenir compte des caractéristiques spécifiques de ces élèves et de favoriser un enseignement individualisé (Gérard, 1993; Gillon et Dodd, 1995).

2. LA DESCRIPTION DU PROBLÈME

Les enfants présentant une dysphasie éprouvent des difficultés avec le langage expressif ainsi que le langage réceptif, et plus de la moitié d'entre eux ont également de la difficulté au niveau du langage écrit (McArthur, Hogben, Edwards, Heath et Mengler, 2000). Il s'avère alors nécessaire de mieux comprendre les enjeux reliés à l'apprentissage de la lecture chez ces élèves et les difficultés qui s'y rattachent. De plus, étant donné que les outils pédagogiques offrent un soutien à l'enseignement (Lebrun, Bédard, Hasni et Grenon, 2006a) et qu'il est important d'utiliser des outils adaptés avec les enfants dysphasiques (Le Normand, 2003), un regard sera porté sur ceux qui existent pour soutenir l'apprentissage de la lecture chez les élèves dysphasiques.

2.1 Les difficultés en lecture chez les enfants dysphasiques

Les élèves qui ont une dysphasie rencontrent souvent des difficultés lors de l'apprentissage du langage écrit. En effet, de récents résultats de recherches démontrent que le trouble de langage affecte généralement la compréhension en lecture (Botting, Simkin et Conti-Ramsden, 2006; Catts, Fey, Tomblin et Zhang, 2002; Kelso, Fletcher et Lee, 2007; Megherbi et Ehrlich, 2005; Nation, Clarke, Marshall et Durand, 2004). Parmi ces résultats, Roseberry-McKibbin (2007) estime que 80% des élèves vivant avec une dysphasie ont de la difficulté en lecture, tant sur le plan de la compréhension que sur le plan de l'identification des mots. De plus, ces difficultés éprouvées par les élèves ayant une dysphasie tendent à être persistantes tout au long du parcours scolaire (Botting *et al.*, 2006; Catts *et al.*, 2002; Takala, 2006). Étant donné que l'oral et l'écrit sont en interaction, les difficultés éprouvées dans une de ces modalités affectent l'autre. Cette relation entre la qualité de la langue orale et la qualité du traitement de la langue écrite est notamment démontrée lorsque Catts *et al.* (2002) observent une amélioration des habiletés de compréhension en lecture chez les élèves qui ont également amélioré leurs habiletés langagières à l'oral.

En somme, les difficultés langagières des élèves dysphasiques ont des répercussions sur leur apprentissage de la langue écrite, tant au niveau de l'identification des mots écrits qu'à celui de la compréhension en lecture.

2.2 Le matériel didactique

Pour faciliter la planification des situations d'apprentissage, les enseignants peuvent recourir à du matériel didactique et pédagogique. Selon Legendre (2005), le matériel didactique se définit comme étant l'« Ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'Agent et, d'autre part, l'apprentissage du Sujet » (p.856). Ces outils didactiques prennent donc une place au cœur des interactions entre l'enseignant, l'élève et l'objet d'apprentissage (Lebrun *et al.*, 2006a). L'utilisation d'un matériel est profitable pour l'enseignant, mais il apporte aussi plusieurs avantages à l'élève. En plus de véhiculer des savoirs à acquérir, le matériel présente un contexte motivant et il illustre des principes et des stratégies. Il s'insère dans la relation entre l'élève et le savoir à acquérir³ (*Ibid.*).

Pour choisir un matériel didactique, l'enseignant doit prendre en considération les besoins de ses élèves et les apprentissages qu'il désire leur faire réaliser. Pour ce faire, il doit définir le rôle du matériel et son apport dans la construction des savoirs. Le matériel doit ainsi être sélectionné en fonction des caractéristiques des élèves, de leur niveau de développement et du développement des compétences visées (Lebrun *et al.*, 2006b; McCormick, Loeb et Schiefelbusch, 2003).

Étant donné les difficultés rencontrées dans l'apprentissage des processus de compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques et considérant le rôle de soutien que peut jouer un bon matériel didactique, nous avons recensé le matériel

³ Le recours à du matériel a aussi certaines limites. Par exemple, les enseignants relèvent des lacunes quant à la façon d'aborder les contenus disciplinaires et par rapport aux démarches d'apprentissage proposées dans certains manuels (Lebrun *et al.*, 2006b).

didactique existant qui est adapté aux élèves en difficulté. En consultant les éventuels outils distribués par les maisons d'édition au Québec et en répertoriant des outils conçus hors Québec pour des élèves dysphasiques francophones⁴, nous avons pu dégager que les outils didactiques québécois existants visent essentiellement le développement des habiletés phonologiques, l'expression verbale et l'enrichissement du vocabulaire. Il ne semble pas y avoir de matériel québécois destiné à l'usage des élèves qui proposent des activités qui touchent à la fois tous les processus impliqués dans la compréhension en lecture.

Par exemple, le livre *Princesse Languette* (Bigras, 2008), distribué par la compagnie québécoise *Magie-mots*, contient des exercices d'articulation pour les élèves ayant des troubles langagiers. Il existe aussi des documents pouvant donner des pistes d'intervention pour les enseignants pour travailler la compréhension en lecture, comme *De l'oral à l'écrit* produit par le Fond de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches (2001). À notre connaissance, il existe peu d'outils québécois qui visent le développement de la compréhension en lecture et qui soient adaptés à la clientèle des élèves dysphasiques. Parmi les outils francophones conçus hors Québec, il semble y en avoir peu qui travaillent la compréhension en lecture tout en étant adapté aux élèves dysphasiques. Bien entendu, pour travailler la lecture auprès de leurs élèves dysphasiques, les enseignants peuvent recourir à différents moyens, mais s'ils veulent s'appuyer sur du matériel, peu de choix semblent s'offrir à eux.

2.3 L'état de la question

Les élèves dysphasiques rencontrent des obstacles dans l'apprentissage du langage écrit, car leurs difficultés au niveau des habiletés langagières interfèrent avec leurs performances en lecture, tant avec les processus spécifiques que non spécifiques. De manière générale au Québec, l'enseignement des processus

⁴ Les matériels ont été répertoriés via Internet.

spécifiques, comme l'identification des mots écrits, est une priorité au cours du premier cycle du primaire. Une fois que les élèves sont rendus au deuxième cycle, ce sont les processus non spécifiques impliqués dans la compréhension en lecture qui sont davantage abordés auprès des élèves. Pour être en mesure de bien gérer ces processus non spécifiques, il est nécessaire de recourir aux habiletés langagières (Braibant, 1994, 1996). Les enfants dysphasiques ont donc besoin d'une attention particulière lorsqu'il s'agit de développer des stratégies de compréhension en lecture.

Il est également important de se rappeler que les enseignants qui travaillent la lecture chez les élèves dysphasiques doivent tenir compte de leurs difficultés particulières⁵ lorsqu'ils choisissent leurs interventions. Ils peuvent, entre autres, recourir au matériel didactique pour faciliter l'enseignement des différentes stratégies de compréhension en lecture. De façon générale, les outils adaptés aux élèves dysphasiques sont peu nombreux et les autres moyens utilisés par les enseignants québécois pour aider les élèves dysphasiques dans leurs apprentissages demeurent peu documentés. Il y a donc lieu de se questionner sur les moyens à privilégier pour favoriser le développement des processus de compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques.

⁵ Nous aborderons ces difficultés plus en détails dans notre cadre théorique.

3. LES QUESTIONS GÉNÉRALES

En considérant, d'une part, les difficultés particulières vécues par les élèves dysphasiques au regard du traitement de la langue orale et écrite et, d'autre part, le nombre restreint d'outils à la portée des enseignants québécois pour bonifier les compétences en lecture de cette clientèle, il nous semble pertinent de nous demander comment les enseignants québécois travaillent la compréhension en lecture auprès de ces élèves. De façon plus précise, nous nous posons les questions suivantes :

- Quels sont les caractéristiques et les besoins spécifiques des élèves qui ont une dysphasie?
- Quels sont les défis de la compréhension en lecture au primaire ?
- Quelles sont les pratiques pédagogiques qui ont été jugées efficaces auprès de la clientèle des élèves dysphasiques?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves dysphasiques en lecture, nous tenterons, dans le présent chapitre, de définir les fondements théoriques qui sont au cœur de cette recherche. Tout d'abord, les différentes phases d'un modèle d'acquisition du langage et les dimensions formelle, sémantique et pragmatique du langage seront présentées. Ensuite, les processus impliqués dans la compréhension en lecture seront explicités. Les caractéristiques de l'enfant dysphasique et ses difficultés au niveau du langage écrit seront aussi présentées. Finalement, quelques pistes d'intervention efficaces seront suggérées.

1. L'ACQUISITION DU LANGAGE

Le langage s'acquiert progressivement chez les enfants en suivant de grandes étapes, telles qu'elles sont présentées par Boysson-Bardies (2005). Le développement du langage commence avant la naissance. En effet, pendant la grossesse, le fœtus réagit à la voix et il est capable de distinguer les variations acoustiques. Aussi, il a déjà une préférence pour la voix de sa mère. Au cours de la première année de sa vie, l'enfant émet des sons et du babillage qui deviennent graduellement des mots. Il augmente son vocabulaire rapidement entre un et deux ans. En ce sens, vers seize mois, l'enfant est déjà capable de produire en moyenne une cinquantaine de mots. Avant deux ans, il augmente rapidement son vocabulaire et il peut produire de courtes phrases. À ce stade, l'enfant utilise des articles, mais il commence à maîtriser le genre et le nombre. La prononciation s'organise et les phrases produites sont courtes (Boysson-Bardies, 2005). Vers l'âge de deux ans et demi, l'enfant développe un

langage de plus en plus respectueux des conventions sociales et il tient compte des besoins des autres (Olds et Papalia, 2000). À cinq ans, l'enfant est capable de bien maîtriser les éléments d'une conversation et les phrases qu'ils produisent sont plus longues et plus complexes. Selon Locke (1997), les différentes phases par lesquelles l'enfant passe lorsqu'il développe son langage sont interdépendantes, ce qui implique que les difficultés ou les troubles présents lors d'une phase influencent la qualité des apprentissages lors des phases ultérieures.

Selon Ziarko (1995), le langage s'organise en fonction de plusieurs dimensions, lesquelles sont mises en application dans l'expression et la compréhension d'un message. Tout d'abord, la dimension formelle correspond au « avec quoi » dire un message et elle regroupe les unités phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques. L'enfant doit donc former des mots avec les sons et les mettre en relation dans des phrases. Ensuite, la dimension sémantique correspond au contenu du message. Elle implique que l'enfant doive établir les relations entre les mots et ce que ces mots désignent dans la réalité. Finalement, la dimension pragmatique correspond au but du message. L'enfant communique donc un message tout en tenant compte de son interlocuteur et du contexte de l'interaction. Ces trois dimensions seront explicitées davantage au point 3.3, qui est consacré aux caractéristiques langagières des enfants dysphasiques.

Bref, le langage oral se développe pendant les premières années de vie et quand les enfants commencent leur scolarité, ils sont relativement capables d'entretenir une conversation avec autrui. Leurs compétences langagières acquises avant la scolarisation favorisent l'apprentissage de la lecture, puisque cet apprentissage se fonde sur des habiletés langagières. En effet, les unités phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques sont à la base du langage oral et du langage écrit. Pour les enfants dysphasiques, certaines habiletés langagières de base, tant sur les plans formel, sémantique ou pragmatique, restent en développement. Il est donc

important de continuer à travailler la langue orale avec ces enfants pour favoriser l'entrée dans l'écrit.

2. LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

Bien que le langage oral soit nécessaire au développement du langage écrit, il existe également des processus spécifiquement liés au langage écrit que l'enfant doit acquérir. À ce sujet, Irwin (2007) a proposé de classer les processus en cinq catégories. Le modèle d'Irwin a été élaboré en 1986. Quelques années plus tard, Giasson (1990) a repris ces processus afin qu'ils puissent servir les enseignants lors d'interventions en lecture. Elle y présente les cinq catégories suivantes : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Nous mettrons en évidence les différences apportées par Giasson au modèle d'Irwin. Dans les paragraphes qui suivent, nous définirons ces processus tout en relevant les liens existants entre eux, ainsi que les stratégies pédagogiques qui s'y rattachent.

2.1 Les microprocessus

Les microprocessus sont constitués de trois habiletés fondamentales, soit l'identification des mots écrits, la lecture par groupe de mots et la microsélection (Giasson, 1990).

2.1.1 *L'identification des mots écrits*

Tout d'abord, l'identification d'un mot écrit peut se faire par l'entremise de deux mécanismes; le lecteur peut reconnaître un mot qu'il a déjà vu (procédure orthographique) ou il peut le lire en utilisant le code grapho-phonémique (procédure alphabétique). Si l'enfant éprouve des difficultés avec les procédures alphabétique et

orthographique ou encore, s'il fait face à un mot qu'il ne connaît pas à l'oral, il peut utiliser la syntaxe, le sens ou les illustrations pour donner un sens à ce mot (Giasson, 1990). Seidenberg (1990) et Wise, Sevcik, Morris, Lovette, et Wolf (2007) proposent les deux mêmes procédures pour identifier un mot, mais ils les nomment différemment. La première procédure se fait directement à partir de l'orthographe (accès direct). La deuxième procédure se fait indirectement en utilisant d'abord le code phonologique, pour ensuite accéder à la signification du mot à partir de ce code (accès par la médiation phonologique). Lorsque le lecteur utilise la voie indirecte, il établit les relations entre les graphèmes et les phonèmes pour décoder les mots, tandis que lorsqu'il utilise la voie directe, il reconnaît les mots à partir de leur configuration qu'il aura emmagasinée dans sa mémoire à long terme ou dans son lexique orthographique. Finalement, Almasi (2003) distingue quatre stratégies pour identifier les mots, soit l'association entre la lettre et le son, l'analogie, l'analyse morphologique du mot et l'utilisation du contexte.

Pour sa part, Frith (1985) distingue trois grandes étapes dans l'installation de la capacité des lecteurs à identifier les mots écrits : les stades logographique, alphabétique puis orthographique. Premièrement, le stade logographique constitue une phase initiale pendant laquelle l'enfant prend en compte certaines particularités et indices lui permettant de deviner des mots. Le lecteur reconnaît ainsi les mots qui lui sont familiers. À ce stade, l'ordre des lettres dans le mot est ignoré par le lecteur, ainsi que les sons présents dans le mot. Bref, le lecteur se fie sur la configuration graphique globale du mot. Deuxièmement, le stade alphabétique va permettre à l'enfant d'assimiler progressivement certains liens qui existent entre la langue écrite et la langue orale qu'il connaît déjà. Les habiletés alphabétiques correspondent au décodage des mots graphème par graphème en correspondance avec les phonèmes qu'ils représentent. Troisièmement, le stade orthographique correspond à une reconnaissance du mot sans utiliser la conversion des graphèmes en phonèmes. Ainsi, le lecteur analyse les unités morphologiques contenues dans le mot pour l'identifier.

2.1.2 *La lecture par groupe de mots*

La lecture par groupe de mots est une habileté qui permet au lecteur d'augmenter sa fluidité et sa vitesse de lecture. Elle consiste à regrouper les mots en utilisant les indices syntaxiques pour former des sous-unités de sens (Giasson, 1990; Irwin, 2007). Ainsi, la mémoire à court terme du lecteur n'est pas surchargée pendant la lecture, car les sous-unités qui regroupent plusieurs mots y occupent moins d'espace. La mémorisation des informations est alors considérée plus facile.

2.1.3 *La microsélection*

Finalement, la microsélection amène le lecteur à sélectionner les informations qu'il doit retenir dans une phrase. Par exemple, dans la phrase « Le lion est le roi de la jungle. » les informations importantes qui peuvent être retenues sont « lion », « est », « roi » et « jungle ». Au lieu de retenir les huit mots de la phrase, il est possible d'en sélectionner seulement trois. Cette sélection fait en sorte que la mémoire de travail ne se surcharge pas pendant la lecture. En somme, la microsélection est un processus de base en lecture, car cette habileté consiste à choisir et à retenir les informations importantes dans une phrase, évitant une surcharge causée par la tentative de retenir en détails tout ce qui est écrit. Par la suite, la rétention des informations lues dans la mémoire à court terme permet l'intégration des informations contenues dans les phrases subséquentes (Giasson, 1990; Irwin, 2007). Si l'identification des mots écrits, la lecture par groupe de mots et la microsélection sont absolument essentielles à la lecture d'un message écrit, ces processus ne suffisent pas pour bien comprendre un texte et ils doivent être combinés à d'autres processus.

2.2 Les processus d'intégration

Les processus d'intégration servent à établir des liens entre les propositions ou les phrases. En effet, tel que mentionné par Clifton et De Vincenzi (1990), la lecture, tout comme la compréhension du langage oral, ne requiert pas seulement l'identification des mots. Le lecteur doit aussi déterminer les relations entre les mots et utiliser ces relations pour comprendre le sens d'une phrase au-delà de la signification des mots. Le lecteur doit aussi établir des liens entre les différentes phrases du texte. Les processus d'intégration consistent à comprendre les référents et les connecteurs et à faire des inférences (Giasson, 1990; Irwin, 2007).

2.2.1 *Les référents et les anaphores*

Tout d'abord, les anaphores sont utilisées pour remplacer un mot ou une expression, soit un référent, afin d'éviter les répétitions. Par exemple, un pronom, qui est l'anaphore, peut être utilisé pour remplacer un nom, qui est le référent. L'anaphore renvoie à un mot apparu précédemment. On parle de cataphore lorsque celle-ci est placée avant le référent. Les différents types de relation entre le référent et l'anaphore peuvent rendre l'interprétation de l'anaphore difficile (Giasson, 1990; Fayol, 1992; Megherbi et Ehrlich, 2005). D'abord, comme le mentionne Fayol (1992) « la résolution de la référence des pronoms et, plus généralement, des anaphores dépend [...] de la « distance physique » entre le pronom et son référent » (p.83). En effet, plus le référent est éloigné de l'anaphore, plus le lien est difficile pour le lecteur. Par exemple, dans la phrase « Simon et son frère jouent dans la piscine et ils se lancent un ballon. », l'anaphore (ils) est proche du référent (Simon et son frère). Par contre, dans les phrases « Simon et son frère jouent dans la piscine. Quand leur cousin est arrivé, il a demandé à sa mère s'il pouvait aller jouer avec eux. », l'anaphore (eux) est éloignée du référent (Simon et son frère), ce qui peut rendre son interprétation plus difficile. Ensuite, lorsque le cataphore est lue avant le référent ou encore lorsqu'il réfère à une proposition, il est plus difficile pour le lecteur de faire

les liens (Fayol, 1992). Par exemple, dans les phrases « Simon lui lance la balle très loin, mais le chien réussit quand même à la rattraper. », le cataphore (lui) est placée avant son référent (chien), alors il est plus difficile de faire le lien entre les deux.

2.2.2 *Les connecteurs*

Pour leur part, les connecteurs, aussi appelés mots de relation, servent à relier deux événements entre eux. Étant donné que, dans un texte, les phrases sont en relation les unes avec les autres, les connecteurs servent à mettre en évidence ces relations (Irwin, 2007). Les connecteurs peuvent être explicites lorsqu'ils sont présents dans la phrase, comme dans la phrase « Martin a froid aux mains parce qu'il a oublié de mettre ses mitaines. » ou la relation causale peut être implicite, comme dans les phrases « Martin a froid aux mains. Il a oublié de mettre ses mitaines. ». Bien que l'utilisation d'un connecteur explicite provoque une phrase plus longue, il est plus facile pour les lecteurs débutants de comprendre ce type de phrases que deux phrases séparées dont le sens est relié par un lien implicite. Il est vrai que les phrases plus courtes sont plus faciles à lire, mais le connecteur a l'avantage de mettre en évidence le lien entre les événements (Giasson, 1990).

2.2.3 *Les inférences*

Finalement, les inférences demandent au lecteur de dépasser la compréhension littérale du texte (Coiro et Dobler, 2007). Les inférences sont regroupés en trois catégories : les inférences logiques qui découlent du texte (Chikalanga, 1992; Giasson, 2003; Warren, Nicholas et Trabasso, 1979), les inférences pragmatique qui repose sur les connaissances du lecteur (Chikalanga, 1992; Giasson, 2003) et les inférences lexicales qui permettent l'interprétation des anaphores et l'identification des mots inconnus (Chikalanga, 1992; Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006; Nicholas et Trabasso, 1980). Dans le cas des inférences logiques, la réponse est implicitement contenue dans les phrases, tandis que dans le cas des inférences

pragmatiques, la réponse ne peut être vérifiée dans le texte et elle demeure hypothétique. Par exemple, dans la phrase « Julie cueille des petits fruits rouges dans le champ. », si le lecteur dit que Julie est à l'extérieur, il fait une inférence logique puisqu'elle est nécessairement dehors si elle est dans le champ. Si le lecteur dit que Julie cueille des fraises, il fait alors une inférence pragmatique, car les petits fruits rouges pourraient aussi être des framboises, par exemple. Finalement, les inférences lexicales permettent au lecteur d'interpréter les anaphores et d'établir le sens des mots inconnus pour lui. Par exemple, dans la phrase « L'homme coupe une planche d'ébène avec sa scie. », si le lecteur ne connaît pas la signification du mot « ébène », il peut émettre l'hypothèse que ce soit une sorte de bois puisque l'homme coupe une planche avec sa scie. Les inférences lexicales permettent également au lecteur de donner du sens à des mots connus selon leur contexte. Selon Coiro et Dobler (2007), plus le lecteur possède de connaissances sur le sujet du texte, plus il lui sera facile de faire des inférences.

2.3 Les macroprocessus

Pour comprendre un texte dans son entier, le lecteur doit également utiliser les macroprocessus. Ceux-ci requièrent des habiletés chez le lecteur au niveau de l'identification des idées principales, du résumé et de l'utilisation de la structure du texte (Giasson, 1990; Irwin, 2007).

2.3.1 *L'identification de l'idée principale*

Tout d'abord, l'identification de l'idée principale consiste à relever les informations importantes dans l'ensemble du texte. Ces informations peuvent être importantes parce que l'auteur du texte a voulu les mettre en évidence ou parce que le lecteur les considère ainsi selon son intention de lecture (Takala, 2006; Yang, 2006; Salmeron, Canas, Kintsch et Fajardo, 2005). L'idée principale varie en fonction du type de texte. En effet, dans un récit, les informations importantes peuvent concerner

les événements, les personnages, le lieu ou les péripéties, tandis que dans un texte informatif, les idées principales peuvent être des concepts (Giasson, 1990; Irwin, 2007). Il faut faire attention de ne pas confondre l'idée principale avec le sujet. En fait, le sujet d'un texte peut souvent consister en un mot ou une expression, tandis que l'idée principale correspond plutôt à ce qui doit être retenu. Par exemple, le sujet d'un texte pourrait être le mode de vie de l'ours noir et les idées principales pourraient être son alimentation, son habitat ou ses moyens de défense.

2.3.2 *Le résumé*

Ensuite, la capacité à produire un résumé est une habileté qui demande au lecteur d'extraire les informations importantes d'un texte et de les organiser. Le lecteur doit alors reformuler le texte dans ses propres mots (Gillam et Carlile, 1997). Pour ce faire, certaines informations secondaires ou redondantes doivent être éliminées et d'autres doivent être substituées par des termes englobants (Takala, 2006; Moore et Lo, 2008). Pour faire un bon résumé, le lecteur peut utiliser différentes stratégies. Tout d'abord, une bonne compréhension du texte est nécessaire avant d'en faire un résumé. Aussi, le texte doit parfois être lu plus d'une fois avant d'être résumé. D'autres stratégies, comme prendre des notes au cours de la lecture ou repérer les idées principales, peuvent aussi aider le lecteur à faire un résumé (Giasson, 1990).

2.3.3 *L'utilisation de la structure du texte*

Selon le genre de texte, la structure du texte doit être prise en compte par le lecteur, car elle permet d'organiser les informations lues pour favoriser une meilleure compréhension et une meilleure rétention (Salmeron *et al.*, 2005; Coiro et Dobler, 2007). Dans le cas d'un texte narratif, l'organisation des événements est relativement semblable d'une histoire à l'autre, bien qu'il existe plusieurs structures narratives. Le schéma de récit, dans certains cas, permet donc au lecteur de traiter l'information plus

facilement. Dans le cas d'un texte informatif, l'utilisation de la structure du texte facilite également la compréhension. En effet, il est dit que « Good strategy users are not only adept at using their prior knowledge of content, but also at using their understanding of the way text is organized to help them understand what they are reading. »⁶ (Almasi, 2003, p.133). Par exemple, il est possible d'organiser les informations sous forme de graphique permettant de démontrer les liens entre les informations importantes. Cette façon d'organiser l'information aide le lecteur à mieux la retenir (Giasson, 1990).

2.4 Les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration réfèrent à une appropriation personnelle du texte, c'est-à-dire qu'il est possible que deux lecteurs fassent la lecture d'un même texte et y réagissent différemment. En fait, selon certains chercheurs (Giasson, 1990; Irwin, 2007), il existe cinq types de processus d'élaboration, soit faire des prédictions, former une image mentale, réagir émotivement, raisonner sur le texte et intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

2.4.1 Les prédictions

Tout d'abord, les prédictions sont les hypothèses que le lecteur émet avant et pendant sa lecture. Les hypothèses permettent au lecteur d'être actif durant la lecture et de chercher des réponses (Giasson, 1990; Takala, 2006; Yang, 2006). Pour émettre des hypothèses sur le contenu d'un texte, ou encore pour activer les connaissances antérieures et émettre une intention de lecture, Almasi (2003) propose de survoler le texte avant la lecture. « Previewing helps [the reader] anticipate what the text will be about so that [he] can activate relevant prior knowledge, set purposes, and make

⁶ « Ceux qui utilisent bien les stratégies en lecture n'utilisent pas seulement leurs connaissances antérieures sur le sujet, mais ils utilisent aussi leur compréhension de la façon dont le texte est organisé pour comprendre leur lecture. » (traduction libre)

predictions as [he] read. »⁷ (Almasi, 2003, p.108) Les hypothèses doivent être basées sur des indices du texte. En ce sens, il est important de bien faire la distinction entre prédire et deviner le contenu d'un texte.

2.4.2 *La représentation mentale*

La représentation mentale est l'habileté du lecteur à se créer des images dans sa tête. Elle permet de mémoriser les informations lues, de faire des comparaisons et d'augmenter l'intérêt et le plaisir face à la lecture. Les images mentales sont donc personnelles et elles varient d'un lecteur à l'autre. Le lecteur qui est capable de visualiser les informations lues semble comprendre mieux sa lecture et perçoit plus facilement les illogismes (Giasson, 1990). Selon Almasi (2003), il existe deux types d'imagerie mentale, soit la représentation d'images, qui sont les images générées par le lecteur à partir du texte lu, et les images mnémoniques, qui aident le lecteur à mémoriser les informations lues. « *Representation images* represent and depict the content of text. That is, readers create pictures of the author's words in their minds as they read. [...] *Mnemonic images* help readers learn and remember information about unfamiliar concepts. »⁸ (p.150-151)

2.4.3 *Les réponses affectives*

Pour leur part, les réponses affectives correspondent aux sentiments que le texte évoque chez le lecteur. Lorsque le lecteur s'engage émotivement dans sa lecture, il devient plus actif et il a plus de chance de retenir et de comprendre les informations lues (Giasson, 1990). Il semble que ce soit les textes narratifs qui suscitent le plus de

⁷ « Faire un survol aide le lecteur à cerner le sujet du texte pour qu'il puisse activer ses connaissances antérieures, mettre en place l'intention de lecture et faire des prédictions durant la lecture. » (traduction libre)

⁸ « La représentation d'images représente et dépeint le contenu du texte, c'est-à-dire que les lecteurs se créent des images mentales à partir des mots de l'auteur tout au long de la lecture. [...] Les images mnémoniques aident les lecteurs à apprendre et à mémoriser les informations à propos de concepts non familiers. » (traduction libre)

réponses émotives chez le lecteur, car il peut réagir à l'intrigue ou encore s'identifier aux personnages (Giasson, 1990). D'ailleurs, les réponses émotives d'un lecteur peuvent influencer sa compréhension du texte. Par exemple, dans un récit, un passage qui n'est pas central dans l'histoire peut devenir plus important que les informations centrales à cause de la réponse émotive du lecteur face à cette information (Giasson, 1990). Les réactions émotives varient également d'un lecteur à l'autre selon l'interprétation qu'il se fait du texte (Giasson, 1990).

2.4.4 *Le raisonnement*

Le raisonnement est un processus d'élaboration important en lecture, car il implique que le lecteur traite, analyse et critique le contenu d'un texte. Par ailleurs, il est important d'être en mesure de porter un jugement sur le contenu d'un texte et de réutiliser ces informations à d'autres fins. Par exemple, les auteurs véhiculent parfois dans leurs textes des informations qui peuvent être vérifiées, mais ils y véhiculent aussi des idées personnelles et subjectives. De ce fait, pour porter un regard critique sur une lecture, l'élève doit apprendre à faire la distinction entre un fait et une opinion (Giasson, 1990). Cette distinction lui permettra de choisir s'il est pertinent ou non de réutiliser l'information lue. La source de l'information peut aussi aider le lecteur à savoir si le contenu est crédible (Yang, 2006).

2.4.5 *L'intégration des nouvelles connaissances*

Finalement, au cours de sa lecture, le lecteur doit être en mesure d'intégrer les nouvelles informations à ses connaissances antérieures. En faisant des liens entre le contenu du texte, ses expériences et ses connaissances antérieures, le lecteur retient plus facilement l'information (Coiro et Dobler, 2007; Giasson, 1990; Salmeron *et al.*, 2005; Takala, 2006). À ce sujet, Almasi (2003) mentionne que les connaissances antérieures du lecteur lui permettent de cibler les informations importantes du texte et de faire plus facilement des liens entre les informations lues. « prior knowledge

affects comprehension by creating expectations that direct attention to relevant aspects of text, permitting inferential elaboration of text, facilitating recall of text, and affecting interpretation »⁹ (Almasi, 2003, p.106).

2.5 Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs font référence aux connaissances et au contrôle que le lecteur possède sur ses pensées et ses stratégies de lecture. Le lecteur fait appel aux processus métacognitifs lorsqu'il gère sa compréhension tout au long de sa démarche de lecture (Giasson, 1990; Irwin, 2007). « Metacognition makes use of a series of mechanisms aimed at checking, planning, monitoring, testing, revising, and evaluating strategies employed. »¹⁰ (Almasi, 2003, p.154). Les habiletés à détecter les pertes de compréhension en cours de lecture et à trouver des stratégies pour la rétablir font donc partie des processus métacognitifs (Coiro et Dobler, 2007; Van Keer, 2004; Yang, 2006). Pour être capable de les utiliser efficacement, un lecteur doit tout d'abord se connaître en étant conscient de ses capacités cognitives, de ses ressources, de ses champs d'intérêt et de sa motivation. Il doit aussi avoir des connaissances sur la tâche de lecture et sur l'intention qu'il poursuit (Yang 2006; Giasson, 1990). En effet, « Good readers are aware of their purposes for reading and use them while reading to guide, monitor, and evaluate their progress. »¹¹ (Almasi, 2003, p.116). Finalement, le lecteur doit être conscient des stratégies qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture (Coiro et Dobler, 2007; Giasson, 1990; Irwin, 2007; Van Keer, 2004). C'est à partir de ses connaissances qu'il pourra ensuite gérer ses tâches de lecture dans leur ensemble et sa compréhension qui se construit progressivement à mesure que la lecture avance.

⁹ « Les connaissances antérieures affecte la compréhension en créant chez le lecteur des attentes qui dirigent l'attention du lecteur sur les aspects pertinents du texte permettant ainsi l'élaboration d'inférences tout en facilitant le rappel du texte et en modulant l'interprétation. » (traduction libre)

¹⁰ « La métacognition nous fait utiliser une série de mécanismes qui visent la vérification, la planification, le contrôle, l'expérimentation, la révision et l'évaluation des stratégies employées. » (traduction libre)

¹¹ « Les bons lecteurs sont conscients de leurs intentions de lecture et ils les utilisent tout au long de la lecture pour guider, contrôler et évaluer leur démarche. » (traduction libre)

3. L'ÉLÈVE DYSPHASIQUE

Pour mettre en place des interventions efficaces auprès des élèves présentant une dysphasie, il est important de définir les caractéristiques et les besoins de cette clientèle. Bien que chaque personne dysphasique présente un profil différent de difficultés langagières, certaines ressemblances peuvent être observées. Dans cette section, il sera donc question des caractéristiques cognitives et langagières et des difficultés que ces élèves rencontrent au niveau de la lecture.

3.1 La classification des dysphasies

Selon Egaud (2001), le trouble du langage peut atteindre différents versants, soit réceptif, expressif ou les deux à la fois et le degré de l'atteinte est variable d'une personne à une autre. « On pourrait presque dire qu'il y a autant de dysphasies que de dysphasiques. » (Egaud, 2001, p.46) Voyons de plus près les manifestations associées à chacune de ces dysphasies.

3.1.1 *Les dysphasies réceptives*

Les dysphasies réceptives touchent la compréhension du langage. Il existe deux types de dysphasies réceptives, soit la surdité verbale (atteinte du lexique) et le trouble de discrimination phonologique (Egaud, 2001).

Tout d'abord, la surdité verbale se manifeste chez l'enfant par une difficulté à distinguer les mots dans un discours et à leur donner un sens. À ce sujet, on dit que « L'enfant atteint de surdité verbale parle très peu et se désintéresse souvent des conversations qui l'entourent, donnant parfois l'impression d'être sourd » (Egaud, 2001, p.44). Par contre, l'enfant peut comprendre les gestes et les mimiques. Danon-Boileau (2009) nomme ce trouble l'agnosie auditivo-verbale et il ajoute que même les sons non linguistiques sont difficilement discriminés par l'enfant. Par exemple,

l'enfant peut avoir de la difficulté à différencier le bruit d'une fourchette qui tombe de celui d'une assiette qui se casse. L'enfant réagit seulement lorsqu'on crée un contact visuel et il est possible de communiquer par des mimiques ou des gestes.

Pour sa part, le trouble de discrimination phonologique se manifeste par une difficulté à discriminer les phonèmes proches. En ce sens, « Il confond les mots phonologiquement proches (pain/main/bain) » (Egaud, 2001, p.44). Selon Danon-Boileau (2009), l'enfant s'aide par le contexte de l'échange, les gestes, l'intonation et le mouvement des lèvres pour reconnaître les mots d'un discours. Il est souvent bavard, mais son discours est peu intelligible et incohérent, bien que son intonation soit bonne. L'acquisition du langage écrit est difficile, mais il permet d'améliorer le langage oral (Egaud, 2001).

3.1.2 *Les dysphasies expressives*

Les dysphasies expressives touchent l'encodage du message. L'enfant comprend bien le message, mais il éprouve de la difficulté à émettre un message oral. Les deux types de dysphasies expressives sont la dysphasie phonologique et la dysphasie phonologique syntaxique (Egaud, 2001; Danon-Boileau, 2009). Tout d'abord, la dysphasie phonologique se manifeste par une difficulté dans le choix des sons et dans l'enchaînement de ceux-ci pour produire un message. « L'enfant est capable de prononcer tous les phonèmes isolément, mais ne parvient pas à les prononcer lorsqu'ils s'enchaînent » (Egaud, 2001, p.45). Par contre, il est en mesure de bien comprendre le discours des autres. Pour sa part, la dysphasie phonologique syntaxique (Egaud, 2001; Danon-Boileau, 2009) est la forme la plus fréquente. L'enfant a un vocabulaire très limité, il a de la difficulté à mettre son message en mots et sa syntaxe est très déficiente. Il ne cherche pas ses mots, mais il s'exprime avec des phrases courtes composées de mots isolés (style télégraphique). Ses phrases sont malgré tout teintées d'une intonation permettant de faire la distinction entre une affirmation, une interrogation ou une exclamation. Même si ses phrases sont

informatives, il est souvent difficile à comprendre. Il arrive tout de même à comprendre le langage des autres et il est capable de reconnaître si une phrase qu'il entend a une syntaxe incorrecte (Danon-Boileau, 2009). Le trouble syntaxique ralentit et complique l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant dysphasique (Egaud, 2001).

3.1.3 *Les dysphasies mixtes*

Les dysphasies mixtes touchent à la fois les versants réceptif et expressif et elles sont plus rares. Les deux types de dysphasies mixtes sont la dysphasie mnésique et la dysphasie sémantique-pragmatique (Egaud, 2001). Tout d'abord, la dysphasie mnésique se manifeste au niveau du contrôle sémantique et syntaxique. Concrètement, l'enfant a de la difficulté, par exemple, à construire une histoire ainsi qu'à choisir et à évoquer des mots. Par contre, l'articulation des sons est normale. Plus la phrase entendue sera longue, plus l'enfant aura de la difficulté à comprendre le message. Pour sa part, la dysphasie sémantique-pragmatique se manifeste par une difficulté à formuler un message. Les mots sont souvent manquants, ou encore remplacés par d'autres sémantiquement semblables. Par exemple, l'enfant utilisera le mot « chien » pour désigner un « loup ». L'enfant communique avec les autres sans toujours tenir compte du contexte et par conséquent, son message est souvent hors sujet (Egaud, 2001).

3.2 **Les caractéristiques cognitives**

Selon Roseberry-McKibbin (2007), les enfants qui présentent une dysphasie ont des difficultés qui touchent spécifiquement le langage. Ils n'ont pas de retard mental, ni d'autisme et leur ouïe est normale. Leur compréhension du langage non verbal peut toutefois être affectée, ce qui rend l'interprétation des gestes et des expressions de leur interlocuteur difficile. Parfois, les enfants aux prises avec une dysphasie ne commencent pas à parler avant l'âge de deux ans. Ils combinent des mots vers l'âge de trois ans et leur vocabulaire n'est pas élaboré. Au niveau neurologique, il

semblerait que la dysphasie se manifeste par une moins grande activité cérébrale dans les parties du cerveau qui dirigent la conscience phonologique et les processus langagiers (Roseberry-McKibbin, 2007).

De plus, les personnes ayant une dysphasie rencontrent des difficultés avec le langage oral et écrit qui peuvent persister tout au long de la scolarité, voire même jusqu'à l'âge adulte (Roseberry-McKibbin, 2007). En ce sens, l'étude de Catts *et al.* (2002) a porté sur la persistance des difficultés en lecture rencontrées par des élèves ayant des troubles de langage au cours de leur parcours scolaire au primaire. Pour cette étude, 570 élèves anglophones des États-Unis ont participé à une recherche longitudinale. Ces élèves ont été soumis à différentes épreuves à trois moments, soit au préscolaire, en deuxième année et en quatrième année du primaire. Les différentes épreuves utilisées avaient pour but d'évaluer les compétences en lecture de ces jeunes. Les résultats de cette étude révèlent que les élèves présentant des troubles du langage au préscolaire ont de hauts risques d'avoir des difficultés en lecture en deuxième et quatrième années. Par contre, les élèves qui ont amélioré leur langage oral ont aussi amélioré leurs compétences en lecture.

De plus, selon Botting *et al.* (2006), il semble que les habiletés langagières des enfants qui commencent leur scolarité soient un bon précurseur des difficultés ou des facilités qu'ils peuvent rencontrer en lecture. Leurs recherches portaient sur les liens pouvant exister entre les habiletés langagières des élèves dysphasiques et leurs habiletés au niveau du décodage et de la compréhension en lecture. Dans le cadre de cette étude, 200 élèves anglophones de Manchester, en Grande-Bretagne, ont participé à deux moments différents, soit lorsqu'ils avaient 7 ans et 11 ans. Selon leur âge, plusieurs épreuves leur ont été présentées, lesquelles portaient sur les habiletés langagières (associer une image à une phrase entendue, mettre en ordre les images représentant une histoire entendue ou nommer des objets en utilisant une bonne prononciation), sur leur habileté à décoder des mots isolés et sur leur habileté à comprendre un texte. Globalement, les résultats qui découlent de cette recherche

démontrent que les habiletés langagières à l'âge de 7 ans ont une forte influence sur les habiletés en lecture à l'âge de 11 ans.

3.3 Les caractéristiques langagières

Les caractéristiques de la langue orale, telles qu'elles sont présentées par Ziarko (1995), sont regroupées en trois dimensions, soit formelle, sémantique et pragmatique. Les élèves dysphasiques peuvent rencontrer des difficultés qui se classent dans chacune des dimensions.

3.3.1 La dimension formelle

Premièrement, la dimension formelle correspond aux moyens utilisés pour produire un message. Des unités phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques sont utilisées dans la production d'un message. Pour apprendre à traiter la langue écrite, l'enfant apprendra progressivement à segmenter la chaîne sonore du langage de façon à identifier les différents sons –aussi appelés unités phonologique– qui constituent les mots (Kuder, 2003; Ziarko, 1995). Ce principe se nomme la conscience phonologique (Adam, Foorman, Lundberg et Beller, 2000). Sur ce point, de nombreuses études ont montré que le niveau de compétence en conscience phonologique des enfants au préscolaire permet de prédire les habiletés qu'ils auront quand ils commenceront l'apprentissage formel de la lecture (Adam *et al.*, 2000; Kelso *et al.*, 2007).

Comme autres unités constitutives de la langue, on retrouve les unités morphologiques qui procurent des informations d'ordre sémantique (Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau, 1996; Kuder, 2003; McCormick *et al.*, 2003; Ziarko, 1995). Par exemple, le préfixe « thermo » signifie « chaleur », alors le mot « thermomètre » a un lien avec la chaleur. Le suffixe « ette » signifie « diminutif », alors une « maisonnette » est une petite maison. Les affixes permettent aussi de marquer le

genre (un directeur vs une directrice), le nombre (un journal vs des journaux) et le temps des radicaux verbaux (il chante vs il chantait). Ainsi, le mot « emboîtons », par exemple, est formé de trois morphèmes, soit le préfixe « en » qui signifie « dans », la racine « boît » et le suffixe « ons » qui signifie la première personne du pluriel. En lecture, la prise en compte des morphèmes permet à l'enfant de développer des stratégies d'identification des mots et de trouver la signification des mots et leur fonction dans une phrase.

Pour leur part, les unités lexicales regroupent les mots invariables, les expressions et les locutions, comme « jamais », « toujours » ou « à cause de ». Les unités lexicales regroupent également le sens des mots selon leur contexte. Par exemple, le mot « bureau » prend des significations différentes dans les expressions « bureau en bois » et « travail au bureau. » Finalement, les unités syntaxiques regroupent l'ensemble des règles concernant la combinaison des mots à l'intérieur d'une phrase (Kuder, 2003; McCormick *et al.*, 2003; Ziarko, 1995). Plus l'enfant ajoute des mots dans une syntaxe correcte, moins le recours au contexte est nécessaire pour bien comprendre le message (Ziarko, 1995).

Les difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques en lien avec la dimension formelle peuvent être reliées à des erreurs phonologiques, à des déficits de la conscience phonologique, à des difficultés à structurer des phrases et des erreurs grammaticales. Les enfants font des erreurs phonologiques lorsqu'ils omettent ou qu'ils substituent une ou plusieurs syllabes (ou sons) dans un mot (Bernstein et Tiegerman-Farber, 2002). Ils peuvent également confondre des sons qui se ressemblent phonologiquement, comme p et b, t et d, ou f et v (Bernstein et Tiegerman-Farber, 2002). Les déficits de la conscience phonologique se manifestent par une difficulté à segmenter ou à fusionner les syllabes et les phonèmes (Bernstein et Tiegerman-Farber, 2002). Les enfants dysphasiques ont de la difficulté à structurer les phrases en respectant l'ordre syntaxique des mots et en faisant des phrases complètes. Ils commettent également des erreurs grammaticales en utilisant le

mauvais genre et le mauvais nombre (La petite oiseau), le mauvais temps de verbe (Hier, il joue avec ses amis.), le mauvais auxiliaire (J'ai allé faire du ski.), le mauvais référent (Mon frère et moi, ils vont faire du ski.) et le mauvais connecteur (Je suis tombé, mais je regardais en arrière.). Les pronoms et les autres anaphores peuvent aussi causer des obstacles aux élèves dysphasiques (Roseberry-McKibbin, 2007).

À ce sujet, une étude menée par Megherbi *et al.* (2005) s'est intéressée aux liens pouvant exister entre la compréhension en lecture et les troubles du langage. Ces chercheurs ont porté une attention particulière à l'interprétation des pronoms et des marqueurs de relation, soit les processus d'intégration, qui sont, selon eux, des processus centraux dans le langage écrit. Ils ont mené leur étude auprès de 105 élèves parisiens de deuxième année tout-venant à partir desquels deux groupes ont été formés, soit un groupe d'élèves ayant des difficultés de compréhension en lecture et un groupe d'élèves plus habiles. Les élèves devaient passer des épreuves de compréhension orale et de lecture, de décodage et d'interprétation de pronoms et de mots de relation. Les résultats qui découlent de cette étude démontrent que les élèves ayant de faibles performances de compréhension en lecture présentent également des difficultés langagières. Qu'ils soient de bons décodeurs ou non, ils ont de la difficulté à comprendre correctement un texte ou un message oral.

Les enfants dysphasiques ont de la difficulté avec la terminaison des verbes (Nation *et al.*, 2004). En vieillissant, les difficultés au niveau morphologique sont moins apparentes, mais ces élèves ont tout de même de la difficulté à produire et à comprendre des phrases plus complexes (Roseberry-McKibbin, 2007). Les enfants dysphasiques utilisent des phrases courtes et simples. Leur style est souvent télégraphique, alors ils omettent des mots connecteurs qui servent à faire des liens entre les différentes parties d'une phrase. Ils ont également de la difficulté à comprendre des phrases qui contiennent plusieurs éléments importants à retenir. Par exemple, la phrase « Prends ton crayon, ton efface et ta règle. » peut être plus difficilement comprise que la phrase « Prends ton crayon. » (Gillam et Carlile, 1997).

Les phrases doivent alors être simplifiées et construites avec un seul groupe verbal lorsqu'on s'adresse à ces enfants (Roseberry-McKibbin, 2007).

3.3.2 *La dimension sémantique*

Deuxièmement, la dimension sémantique correspond au contenu d'un message. Elle recouvre les relations entre les mots et ce qu'ils désignent dans la réalité, les relations entre les objets et les relations entre les événements (Bernstein et Tiegerman-Farber, 2002; Kuder, 2003; McCormick *et al.*, 2003; Ziarko, 1995).

Les difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques en lien avec la dimension sémantique touchent l'accès à la compréhension du message. Ils ont donc de la difficulté à donner un sens à un mot nouveau ou à une nouvelle connaissance. Quand ils s'expriment, il leur arrive souvent de chercher leurs mots (Gillam et Carlile, 1997; Takala, 2006). Ils ont également de la difficulté à apprendre des nouveaux mots, surtout des verbes, et à mémoriser et à organiser les mots qu'ils connaissent déjà. Par exemple, il est difficile pour eux de classer des mots selon des catégories. Ces enfants doivent être exposés deux fois plus souvent qu'un enfant normal à un nouveau mot avant de l'intégrer (Roseberry-McKibbin, 2007). Ils ont un vocabulaire restreint et les mots qui réfèrent à des idées ou des concepts abstraits représentent souvent une difficulté. Un terme abstrait n'a pas de référence physique, comme les mots « amour », « succès » ou « liberté ». Un terme concret fait référence à un objet ou un événement qui peut être perçu par les sens, comme les mots « cuillère », « table » ou « vert ». Les enfants dysphasiques utilisent généralement des mots qui font référence à des objets ou des événements concrets pour s'exprimer. La gestion mentale des objets abstraits est difficile pour ces enfants. Par exemple, les notions de temps et d'espace représentent des difficultés pour ces élèves. Aussi, il est difficile pour eux de comprendre le concept d'une semaine et d'avoir une perception de la durée d'une semaine dans le temps.

3.3.3 La dimension pragmatique

Troisièmement, la dimension pragmatique correspond au but poursuivi par le locuteur et au contexte dans lequel le message est énoncé (Bernstein et Tiegerman-Farber, 2002; Kuder, 2003; McCormick *et al.*, 2003; Ziarko, 1995). Le langage permet à l'enfant de communiquer avec son environnement (communication sociale) dans le but de répondre à différents besoins. Par exemple, l'enfant d'âge préscolaire est en mesure de se servir du langage pour atteindre des buts variés, comme donner un renseignement ou une explication, obtenir quelque chose, exprimer un désir ou un sentiment, raconter un événement, etc. Selon McCormick *et al.* (2003), il existe trois types d'habiletés pragmatiques. Le premier type consiste à utiliser le langage pour accomplir un but ou une fonction. Par exemple, une personne peut demander à une autre personne de lui donner un crayon. Le deuxième type consiste à adapter son message en fonction de son interlocuteur. Cette habileté nécessite une prise de conscience des connaissances que son interlocuteur possède sur le sujet et de juger si l'interlocuteur saisit bien le message. Le troisième type consiste à entreprendre, maintenir et conclure une conversation. Par exemple, être capable de solliciter l'attention de son interlocuteur, de prendre position et de donner son opinion et de répondre et réagir aux propos de l'interlocuteur.

Les difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques relatives à la dimension pragmatique touchent l'utilisation des règles de la communication et le respect des règles du discours. Tout d'abord, les règles de la communication impliquent l'amorce de l'échange et l'introduction du sujet. Selon Roseberry-McKibbin (2007), les enfants dysphasiques ont de la difficulté à commencer une conversation ou encore à réagir lorsque quelqu'un s'adresse à eux. Ils ont également de la difficulté à maintenir le sujet de conversation et il leur arrive d'interrompre leur interlocuteur. Ces enfants s'adaptent difficilement à leur interlocuteur et à la situation dans laquelle l'interaction a lieu. Lorsqu'ils ne comprennent pas un message, ils ne demandent pas systématiquement des clarifications (Roseberry-McKibbin, 2007). Les enfants

dysphasiques éprouvent des difficultés à élaborer un sujet, c'est-à-dire à produire des informations pertinentes, claires, de bonne qualité et en quantité suffisante, ce qui influence la qualité du message produit. Lorsqu'ils racontent des histoires, elles sont souvent courtes et peu élaborées. Les liens entre les idées ne sont pas toujours logiques et les idées ne sont pas toujours exprimées de manière cohérente.

3.4 Les répercussions du langage oral sur le langage écrit

3.4.1 Le rôle de la conscience phonologique

Tout d'abord, la conscience phonologique, ou encore la capacité métaphonologique, se définit comme étant « la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée [...] » (Gombert, 1990, p.29) La conscience phonologique implique donc une connaissance de la structure sonore interne des mots et cette capacité peut être évaluée à partir d'épreuves de segmentation, de rime ou de fusion (Fayol et Jaffré, 2008). La conscience phonologique va de pair avec la connaissance des lettres, de leurs combinaisons et de leurs correspondances avec les segments de l'oral. La prise de conscience de ces unités phonologiques - en particulier le phonème - soutiendra l'enfant dans sa compréhension du principe alphabétique. En effet, « l'apprentissage du code alphabétique implique de maîtriser ce qui fait la force de ce code : le principe d'une relation entre les lettres ou groupes de lettres et des entités élémentaires de la structure phonologique de la langue. » (Observatoire national de la lecture, 1998, p.49-50) Donc, l'enfant qui a acquis l'habileté à analyser la parole en phonèmes et à faire des associations lettres-phonèmes a découvert le principe alphabétique (Observatoire national de la lecture, 1998). Le principe alphabétique ouvre alors la porte à l'acquisition du décodage graphophonologique, permettant l'identification des mots (microprocessus), ce qui constitue une étape inévitable de l'apprentissage de la lecture (Observatoire national de la lecture, 1998). « une grande partie des enfants qui présentent des troubles de l'apprentissage du langage écrit sont confrontés à des

problèmes d'élaboration de la capacité à se représenter les unités abstraites que constituent les phonèmes et à les manipuler délibérément. » (de Partz et Zesiger, 2000, p.428)

Selon Wagner et Torgesen (1987), il serait nécessaire de posséder la capacité métaphonologique pour acquérir des habiletés en lecture. « L'habileté à analyser la parole en phonèmes et à les fusionner est, parmi toutes les habiletés examinées, celle qui est la plus fortement corrélée avec l'habileté de lecture. » (Observatoire national de la lecture, 1998, p.51). En effet, des études ont démontré que les élèves qui réussissent bien des épreuves de conscience phonologique réussissent en lecture, alors que les élèves qui ont de la difficulté à passer ces épreuves, échouent ou rencontrent des difficultés à apprendre à lire (Fayol et Jaffré, 2008).

3.4.2 Les difficultés relatives au langage écrit

Les différentes caractéristiques langagières propres aux élèves dysphasiques occasionnent des répercussions sur l'apprentissage du langage écrit. En effet, ces élèves rencontrent des difficultés de décodage et de compréhension des phrases, des difficultés à interpréter le message d'un texte et de la difficulté à gérer les processus impliqués dans la compréhension en lecture et à se faire une idée globale du texte.

Premièrement, les élèves dysphasiques rencontrent des difficultés relatives au langage écrit touchant le décodage et la compréhension des phrases. Ces difficultés sont d'ailleurs en lien avec les microprocessus (identification des mots) et les processus d'intégration (la structure de la phrase). Tout d'abord, les difficultés de décodage se manifestent par des liens incorrects entre le graphème et le phonème, par une mauvaise segmentation des syllabes et des phonèmes, par une omission, une addition ou une inversion des sons dans les mots et par une confusion des sons. Chez les enfants dysphasiques, la lecture est souvent lente et laborieuse et ils commettent plusieurs erreurs au niveau de l'identification des mots écrits (Gillam et Carlile, 2007;

Kelso *et al.*, 2007). Par exemple, ils peuvent inverser ou substituer des lettres dans un mot. Ensuite, les difficultés de compréhension des phrases se manifestent par des liens incorrects entre les mots d'une phrase et par une difficulté à interpréter les anaphores et les connecteurs. En somme, ces difficultés s'associent à la dimension formelle du langage écrit.

Deuxièmement, les élèves dysphasiques ont de la difficulté à interpréter le message contenu dans un texte. Ces difficultés sont en lien avec les microprocessus (le sens donné au mot), les processus d'intégration (le sens donné à la phrase), les macroprocessus (le résumé et l'identification du sujet et des idées principales) et les processus d'élaboration (la référence au vécu et l'anticipation du contenu). Plus spécifiquement, ils ont de la difficulté à accéder à la signification des mots, des phrases, des consignes et des questions. Ils ont également de la difficulté à identifier le sujet traité et à respecter le déroulement chronologique lorsqu'ils résument un texte. Selon Roseberry-McKibbin (2007), au niveau des habiletés en lecture, il est difficile pour eux de reformuler ce qu'ils ont lu dans leurs propres mots et de ressortir les thèmes et les idées principales. Ils ont de la difficulté à faire des inférences (Nation *et al.* 2004) ou encore à comprendre le sens global du texte (Gillam et Carlile, 1997). Finalement, ils ont de la difficulté à faire référence à leur vécu et, par le même fait, à faire des liens entre leurs connaissances et les nouvelles informations contenues dans le texte. Il est aussi difficile pour eux d'anticiper le contenu d'un texte. Ils ont aussi de la difficulté avec leur mémoire à court terme, ce qui représente un obstacle important. En effet, la rétention des informations importantes au cours de la lecture permet l'intégration des nouvelles informations (Giasson, 1990; Irwin, 2007). En somme, ces difficultés s'associent à la dimension sémantique du langage écrit.

En ce sens, selon une étude menée par Gillam et Carlile (1997), le bon fonctionnement de la mémoire à long terme semble améliorer la compréhension en lecture. Cette étude avait pour but de comparer les habiletés en lecture avec la capacité de rappeler une histoire. Pour ce faire, ils ont demandé la collaboration de 12

élèves anglophones âgés de 8 à 11 ans ayant des troubles du langage. Pour évaluer la mémoire à long terme, les élèves devaient lire une histoire et ensuite la raconter dans leurs mots. Le rappel de l'histoire a été analysé selon la quantité et la qualité des informations rappelées et selon les liens entre les informations. Les erreurs survenues lors de la lecture ont également été observées. Les mêmes épreuves ont été passées à un groupe contrôle de 12 élèves n'ayant pas de dysphasie. Les résultats qui découlent de cette étude révèlent qu'il existe un lien entre les habiletés en lecture et la capacité à rappeler une histoire. En ce sens, les processus de compréhension et la mémoire à long terme facilitent la représentation de l'élève de la macrostructure du texte lui servant à faire un bon rappel. Il est donc possible pour un élève n'ayant pas de bonnes habiletés en lecture de compenser avec de bons processus de compréhension et une bonne mémoire à long terme.

Troisièmement, les élèves dysphasiques rencontrent des difficultés relatives au langage écrit touchant la gestion des processus impliqués dans la lecture par le lecteur et la représentation globale que le lecteur se fait du texte. Ces difficultés sont en lien avec la métacognition (détecter les pertes de compréhension et identifier son intention de lecture) et les macroprocessus (identifier les informations importantes et utiliser la structure du texte). La gestion de l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture est difficile pour les élèves dysphasiques (Takala, 2006). Tout d'abord, les enfants dysphasiques peuvent avoir de la difficulté à identifier l'intention de lecture, soit le but pour lequel ils doivent lire un texte. Par exemple, s'ils lisent un texte sur les tortues pour connaître leur mode de vie, il est possible qu'ils oublient leur objectif en cours de lecture. Ensuite, ils peuvent avoir de la difficulté à identifier leurs pertes de compréhension, et par conséquent, à trouver des moyens pour rétablir la compréhension. Les enfants dysphasiques peuvent aussi éprouver de la difficulté à identifier les informations importantes dans un texte et à ressortir la macrostructure du texte. En somme ces difficultés s'associent à la dimension pragmatique du langage écrit.

Pour être en mesure de bien comprendre le langage écrit, il faut combiner deux capacités, soit la capacité à identifier des mots écrits et la capacité à comprendre le langage oral (Observation national de la lecture, 1998). Par conséquent, lorsque la compréhension du langage écrit est mauvaise, au moins une des capacités (l'identification des mots écrits ou la compréhension du langage oral) doit être déficiente. Lorsque l'identification des mots écrits n'est pas automatisée, il est possible que la compréhension du langage écrit soit touchée. En effet, le lecteur qui concentre son attention à décoder les mots peut avoir de la difficulté à consacrer également de l'énergie cognitive pour comprendre le message écrit. « En d'autres termes, les individus commettraient des erreurs de compréhension parce que leur attention serait captée par des activités élémentaires spécifiques à la lecture, et pas seulement du fait de difficultés propres à la compréhension. » (Observatoire national de la lecture, 2000, p.256-257). Selon de Partz et Zesiger (2000), un lecteur peut avoir de bonnes compétences d'identification des mots écrits tout en éprouvant des problèmes de compréhension des phrases et des textes. D'ailleurs, ce lecteur présente des difficultés de compréhension comparables à l'oral. De façon générale, les retards en lecture s'accompagnent de difficultés dans le traitement des mots écrits. Les difficultés de compréhension qui ne s'accompagnent pas de déficits dans le traitement des mots relèvent de troubles de langage (Content et Zesiger, 2003).

4. LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Les enseignants qui interviennent auprès d'élèves dysphasiques utilisent des pratiques pédagogiques pour travailler la compréhension en lecture avec leurs élèves. Tout d'abord, une pratique pédagogique se définit comme étant une « pratique qui concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique » (Legendre, 2005. p.1066). Selon Duffy et Hoffman (1999), il n'y a pas de méthode pédagogique parfaite pour enseigner la lecture aux élèves. Ils pensent qu'un bon enseignant utilise une combinaison de plusieurs programmes et plusieurs

méthodes pour intervenir en lecture, car il doit tenir compte du contexte de l'intervention, des particularités des élèves et des problèmes qu'il veut résoudre.

Pour le théoricien Vygotski (1934/1978), pour qu'une pratique pédagogique soit efficace, il est important de tenir compte de la zone proximale de développement. Cette théorie, qui s'inscrit dans le courant de pensée du constructivisme social, soutient que l'enfant réalise des apprentissages à partir d'un contact avec un adulte ou un pair. La zone proximale de développement est donc l'écart entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul, soit son niveau de développement actuel, et ce qu'il est capable de faire avec de l'aide, soit son niveau de développement potentiel. Lors de pratiques pédagogiques, il est donc important d'offrir de l'aide à l'enfant tout en tenant compte de son potentiel afin qu'il réalise des apprentissages.

4.1 L'enseignement de la lecture aux élèves dysphasiques

Pour les enfants dysphasiques, comme pour tout apprenant, l'entrée dans l'écrit améliore souvent le langage oral (Egaud, 2001). L'apprentissage du langage écrit est considéré comme un des moyens pour la rééducation des enfants dysphasiques (Egaud, 2001; Gérard, 1993). « L'écrit permettra [d'enrichir le langage] par l'agrandissement du lexique et la représentation graphique de la structure phonologique de la parole. » (Egaud, 2001, p.77) Pour que les interventions pédagogiques en lecture soient efficaces lors de l'entrée dans l'écrit, il est important de développer la conscience phonologique des élèves. En ce sens, l'enseignement de la conscience phonologique est considéré comme une préparation à la compréhension du principe alphabétique et comme une contribution à la prévention des difficultés dans l'apprentissage de la lecture (Ouzoulias, 2009).

Selon Roseberry-McKibbin (2007), un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture est très important, car elles sont complémentaires aux stratégies de reconnaissance des mots. En ce sens, une mise en situation peut être

faite pour introduire le sujet de la lecture et pour activer les connaissances du lecteur. Par ailleurs, les lecteurs moins avancés traitent plus facilement les mots lorsqu'ils peuvent recourir au contexte (Content et Zesiger, 2000). Le vocabulaire relatif au sujet du texte peut être abordé avant la lecture. Durant la lecture, il est suggéré de s'arrêter à chaque paragraphe pour écrire l'idée importante ou relire le paragraphe au besoin. Ces arrêts peuvent permettre au lecteur de valider sa compréhension avant de poursuivre sa lecture.

Selon les études de Takala (2006), il semble qu'un enseignement réciproque favorise l'apprentissage des stratégies en lecture chez les élèves qui peuvent décoder efficacement, mais qui ont de la difficulté à comprendre le texte. Cet enseignement consiste en un dialogue entre l'élève et l'enseignant sur l'utilisation des stratégies. Les quatre stratégies sont présentées comme des règles à suivre par un bon lecteur. Les règles sont a) penser à ce que tu connais déjà sur le sujet du texte et faire des prédictions, b) s'il y a des mots inconnus, rechercher leur signification, c) formuler des questions à propos du texte et d) après la lecture, ressortir les points importants et en faire un résumé. D'autres chercheurs (Van Keer et Vanderlinde, 2010) ont mené une étude révélant que le tutorat améliore les habiletés en lecture autant pour les élèves qui donnent de l'aide que pour les élèves qui en reçoivent. Aussi, Gambrell, Mazzoni et Almasi (2000) arrivent à la conclusion que le travail en équipe et les interactions sociales rendent les élèves plus responsables de leurs apprentissages et activent leurs processus cognitifs.

Il existe aussi d'autres types d'interventions où les élèves sont amenés à interagir pour construire leurs apprentissages en lecture. Par exemple, la pédagogie de projet met les élèves dans un contexte où ils doivent collaborer et participer à plusieurs activités afin d'arriver à une réalisation (Ferdinand, Lorrain, Morissette, Pérusset, Rouleau, Sarrasin, Soucy et Veilleux, 2000). Le cercle de lecture est aussi une activité où les élèves peuvent échanger sur leurs lectures et partager les différentes stratégies. Il est aussi reconnu que les cercles de lecture favorisent le

développement du langage, car il permet aux élèves de réagir par rapport aux commentaires des autres et d'écouter activement leurs pairs (Gervais, 1998).

Des programmes d'intervention peuvent également aider les élèves dysphasiques en lecture, comme le proposent les recherches de Gillon et Dodd (1995). En effet, leurs études portent sur les effets d'un entraînement langagier sur les habiletés au niveau du décodage et de la compréhension en lecture. Ces chercheurs se sont intéressés à la persistance des difficultés en lecture chez certains élèves et à la possibilité de remédier à ces difficultés par des entraînements phonologiques, sémantiques et syntaxiques. Une expérimentation a été menée en Australie auprès de 10 élèves anglophones présentant des difficultés de compréhension en lecture et étant âgés de 10 à 12 ans. Plusieurs épreuves leur ont été présentées afin d'évaluer leurs habiletés avant et après les programmes d'entraînement. Les résultats de cette recherche démontrent que ces entraînements améliorent effectivement les performances en lecture, soit le décodage et la compréhension et qu'ils sont même nécessaires.

Étant donné que le langage représente un obstacle pour les élèves dysphasiques, il est recommandé de contourner la difficulté en trouvant d'autres modes de communication, par exemple visuels, comme le dessin et les images, ou kinesthésiques, comme les gestes et les mimiques. Les éléments visuels semblent aussi être efficaces pour favoriser l'apprentissage des différentes stratégies en lecture (Takala, 2006). « Les pictogrammes sont utiles comme support au développement du langage oral et permettent d'accéder plus rapidement à l'écrit. » (Egaud, 2001, p.77). Pour rendre l'enseignement plus facile, Egaud (2001) suggère également aux enseignants de ralentir leur débit de parole. Les phrases courtes et pragmatiques sont plus facilement comprises. Quand c'est possible, l'enseignant peut donner des exemples. Elle propose également de jumeler le plus possible une information auditive à une information visuelle.

Certains éléments relatifs à l'organisation de la classe sont aussi importants à mettre en place. En effet, selon Egaud (2001), l'élève dysphasique a généralement besoin d'un environnement dans lequel il se sent en sécurité et bien entouré. Il est facilement déstabilisé devant des situations nouvelles, comme un changement dans la routine ou l'arrivée d'un enseignant remplaçant.

Finalement, pour maximiser l'efficacité des interventions auprès des élèves dysphasiques, une collaboration entre les parents, les enseignants et les autres professionnels est importante. Gérard (1993) propose même que les membres d'une équipe multidisciplinaire se concertent et évaluent périodiquement les besoins de l'enfant dysphasique.

Cette action concertée doit déterminer la manière dont on peut organiser les soins nécessaires et la structure scolaire qui permettra au mieux d'adapter l'enseignement aux caractéristiques de l'enfant et de l'articuler avec les efforts rééducatifs (Gérard, 1993, p.98-99).

4.2 Les pratiques pédagogiques motivantes

Tout d'abord, la motivation en lecture est très importante, car elle constitue la base sur laquelle repose la gestion des processus cognitifs et l'application des stratégies en lecture (Guthrie et Wigfield, 2000). En 2001, Guthrie identifie dix éléments essentiels pour motiver les élèves en lecture, comme annoncer le but de la lecture et activer les connaissances des élèves sur le sujet du texte, enseigner explicitement des stratégies (comment, pourquoi et quand utiliser les stratégies), fournir des textes intéressants aux élèves et choisir des objectifs réalistes et personnalisés pour chaque élève. Pour augmenter la motivation des élèves, Roseberry-McKibbin (2007) suggère de donner un but à cette lecture ou encore, d'organiser des clubs de lecture. En visitant fréquemment des bibliothèques, l'enfant peut emprunter des livres variés. McCormick *et al.* (2003) suggère de fournir à l'enfant un contexte afin de développer la dimension pragmatique. Il aide ainsi

l'enfant à donner un sens à sa lecture. Par exemple, l'enfant peut lire un livre sur les châteaux pour être capable d'en construire un sur une maquette.

De façon plus générale, Viau (2009) définit la motivation comme un phénomène complexe, car les sources de la motivation sont multiples. En se basant sur une approche sociocognitive, cet auteur considère que les principales sources de la dynamique motivationnelle d'un élève résultent de ses perceptions. Dans le contexte scolaire, les perceptions sont subjectives et elles se rattachent à une matière ou à une activité pédagogique. Le modèle de la dynamique motivationnelle peut donc s'appliquer en lecture.

Ce modèle comprend trois perceptions spécifiques qui influencent la dynamique motivationnelle, soit la perception de la valeur que l'élève accorde à l'activité pédagogique qu'il doit accomplir, la perception de sa compétence à réussir et la perception de contrôlabilité sur son déroulement. Tout d'abord, la perception de la valeur ou de l'importance d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de la tâche en fonction des objectifs qu'il se fixe. L'intérêt, qui renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire à accomplir une activité, n'est pas nécessairement associé à l'utilité, qui renvoie aux avantages que l'on retire. En effet, il est possible de trouver une activité plus ou moins intéressante, tout en jugeant qu'elle est utile. Dans un contexte scolaire, il est souhaitable que l'élève juge qu'une activité est à la fois intéressante et utile. Ensuite, la perception de sa compétence se définit comme le jugement qu'un élève porte sur sa capacité à accomplir correctement une activité qu'on lui propose. En milieu scolaire, l'élève remet en question sa compétence lorsqu'il est confronté à effectuer une activité pédagogique qu'il n'est pas certain de réussir. Ainsi, il n'évalue pas sa capacité à réussir des activités qu'il a l'habitude de faire sans difficulté. Aussi, chaque élève ne vise pas nécessairement le même degré de réussite. Selon Archambault et Chouinard (2003), l'estime de soi semble également avoir une influence sur la perception d'un élève quant à sa compétence. « L'estime de soi s'appuie principalement sur les

réactions face aux écarts entre la perception de sa compétence dans différents domaines et les attitudes liées à l'importance du succès dans ces domaines.» (Archambault et Chouinard, 2003, p.179). Finalement, la perception de la contrôlabilité se définit comme étant le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. Si l'élève sent qu'il peut donner son opinion sur l'activité à faire, il aura une perception de contrôlabilité. Par exemple, l'enseignant peut permettre à ses élèves de faire certains choix en fonction de leurs valeurs et de leurs centres d'intérêts. Bref, les perceptions de l'élève auront une influence sur son engagement cognitif et sur sa persévérance qui sont nécessaires à la réalisation d'apprentissages. C'est pourquoi il est important de tenir compte des perceptions d'un élève lorsqu'on cherche à comprendre sa dynamique motivationnelle.

En somme, pour l'élève dysphasique, l'entrée dans l'écrit améliore ses habiletés langagières. L'apprentissage du langage écrit n'est pas toujours facile pour l'élève dysphasique, alors des pratiques pédagogiques adaptées doivent être mises en place. Il est également important de considérer la dynamique motivationnelle des élèves quant à leurs perceptions face à une activité pédagogique (Viau, 2009). Étant donné les caractéristiques individuelles des élèves dysphasiques, une certaine pratique pédagogique peut être efficace pour un élève et ne pas l'être pour un autre élève (Le Normand, 2003).

5. LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

D'une part, les élèves dysphasiques présentent des caractéristiques particulières dont l'enseignant doit tenir compte lors de l'apprentissage de la lecture. Leurs difficultés langagières sur les plans phonologique, morphologique, lexical et syntaxique leur causent des obstacles lors de l'apprentissage du langage écrit incluant les processus de compréhension en lecture. Les enseignants doivent adapter leurs pratiques pédagogiques pour répondre à leurs besoins (Roseberry-McKibbin, 2007).

Ces élèves ont besoin d'un enseignement explicite des différentes stratégies impliquées dans la compréhension en lecture. D'autre part, le matériel existant pour aider les élèves dysphasiques est peu nombreux au Québec. À la lumière de ces différents constats, il est pertinent de soulever la question de recherche suivante :

Quelles sont les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants pour travailler la compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques du primaire au Québec?

À partir de nos fondements théoriques, nous soulevons également quatre objectifs spécifiques qui se rapportent à notre question de recherche :

1. **Décrire les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture, soit :**
 - 1.1 **les microprocessus**
 - 1.2 **les processus d'intégration**
 - 1.3 **les macroprocessus**
 - 1.4 **les processus d'élaboration**
 - 1.5 **les processus métacognitifs**
2. **Décrire les pratiques pédagogiques déclarées adaptées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques au regard :**
 - 2.1 **des difficultés rencontrées en lecture**
 - 2.2 **de l'adaptation des interventions**
 - 2.3 **de la motivation des élèves dysphasiques**
3. **Décrire les défis rencontrés par l'enseignant lorsqu'il travaille la compréhension en lecture avec des élèves dysphasiques.**

4. **Décrire le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques.**

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de cette présente étude est de décrire les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants pour travailler la compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques du primaire au Québec. Plus spécifiquement, nous voulons tout d'abord décrire les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture. Nous voulons aussi décrire les pratiques pédagogiques déclarées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques. Également, nous voulons décrire les défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils travaillent la compréhension en lecture avec les élèves dysphasiques. Finalement, nous voulons décrire le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques. Afin de répondre à ces objectifs, une méthodologie de type qualitative est choisie. Dans ce chapitre, il sera donc question des approches méthodologiques, de la population visée, de l'instrument de collecte de données, de l'analyse et l'interprétation des données et des mesures déontologiques.

1. LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

La recension du matériel didactique adapté aux besoins des élèves dysphasiques nous a permis de constater qu'il semble y avoir peu de matériel francophone qui permet de travailler la compréhension en lecture, tant au Québec qu'à l'étranger. Étant donné que les élèves dysphasiques ont des caractéristiques et des besoins spécifiques en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture (Gérard, 1993; Gillon et Dodd, 1995; Le Normand 2003), les outils pouvant les aider à développer des

compétences doivent être adaptés. À notre connaissance, aucun matériel ayant pour but de travailler la compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques n'a été élaboré au Québec.

Bien qu'il existe différentes interventions¹² pour enseigner la compréhension en lecture aux élèves dysphasiques, la façon dont ces interventions sont mises en place par les enseignants demeure peu documentée. C'est pourquoi une approche qualitative nous apparaît pertinente, afin de décrire la situation actuelle des enseignants québécois qui travaillent auprès des élèves dysphasiques. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2005), l'approche qualitative consiste en un discours pour reformuler, expliquer ou théoriser les témoignages les expériences ou les phénomènes. Elle s'applique lorsque les données recueillies prennent la forme de mots, d'expressions ou de phrases (Paillé et Mucchielli, 2005). Étant donné que notre objectif principal est de décrire les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants québécois, afin d'en relever les interventions relatives aux processus de compréhension en lecture, les interventions adaptées aux caractéristiques et aux besoins de la clientèle des élèves dysphasiques, les défis rencontrés par les enseignants et le matériel didactique utilisé pour intervenir en lecture, nous avons opté pour une méthode de recherche exploratoire. Selon Van der Maren (1996), cette méthode de recherche a pour but de combler les lacunes dans les écrits à propos d'un sujet. Dans le cas de notre recherche, nous avons relevé que les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants québécois pour travailler la compréhension en lecture auprès des élèves dysphasiques demeurent peu documentées. La méthode de recherche exploratoire semble donc convenir à notre recherche. Comme Van der Maren (1996) le mentionne,

La recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites (p.191).

¹² Les interventions sont décrites dans le cadre théorique.

2. LA POPULATION VISÉE

2.1 Les critères de sélection

La population à l'étude est constituée d'enseignants de classes de communication dans les écoles primaires québécoises. Les classes de communication regroupent des élèves ayant des difficultés langagières, comme les élèves dysphasiques. Comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, il arrive que des élèves dysphasiques soient intégrés dans des classes régulières où l'enseignant et l'élève reçoivent un soutien. Ils peuvent aussi se retrouver dans une classe spéciale ou dans une école spéciale. Certains élèves sont scolarisés en centre d'accueil ou encore à domicile. Bref, les élèves dysphasiques peuvent être éduqués dans différents milieux, mais dans le cadre de notre recherche, nous ciblons les enseignants qui interviennent auprès d'élèves dysphasiques dans une classe de communication. Ces enseignants doivent travailler la compréhension en lecture avec leurs élèves. D'ailleurs, de la maternelle jusqu'au troisième cycle, les élèves sont en contact avec l'écrit et ils développent des compétences en lecture. C'est pourquoi nous avons ciblé des enseignants qui travaillent auprès d'élèves de 5 à 12 ans.

2.2 La procédure de sélection

La procédure de sélection est conforme à celle prévue par les politiques de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. L'étudiante-chercheuse doit tout d'abord remplir un formulaire qui contient deux parties. La première partie a pour but de fournir les informations relatives au projet afin que la personne responsable de la commission scolaire donne son aval. La deuxième partie constitue un document d'informations qui est envoyé dans les écoles pour intéresser les enseignants à participer à notre recherche. Si l'autorisation est donnée, la responsable de la commission scolaire, le coordonnateur et la chercheuse élaborent un mode de sollicitation du milieu scolaire. Les écoles sollicitées se trouvent dans la région de

l'Estrie et les enseignants sont invités à participer à la recherche sur une base volontaire (annexe A). Il s'agit donc d'un échantillonnage de convenance. Rappelons qu'en Estrie, en 2008 et 2009, 422 élèves sont reconnus comme ayant une déficience langagière (Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), 2009).

2.3 Les participantes

L'échantillon de notre recherche comporte six enseignantes (que nous nommons par des lettres) qui ont accepté notre invitation à participer à la recherche. Elles travaillent auprès d'élèves dysphasiques dans des classes de communication. Elles proviennent de six écoles de la Commission scolaire des Sommets et de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. L'enseignante B est titulaire d'une classe de niveau préscolaire, les enseignantes A, C et E sont titulaires d'une classe de premier cycle, l'enseignante D est titulaire d'une classe de deuxième et troisième cycle et l'enseignante F fait du remplacement régulièrement dans des classes de communication de troisième cycle.

3. L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Pour recueillir les témoignages des enseignantes par rapport aux pratiques pédagogiques qu'elles utilisent pour travailler la compréhension en lecture auprès des élèves dysphasiques, des entrevues structurées sont utilisées (annexe B). Les réponses des participantes sont recueillies à l'aide d'un enregistreur numérique. L'entrevue dirigée nous permet d'abord de documenter des aspects précis de leurs pratiques au regard de l'enseignement de la compréhension en lecture. La plupart des questions sont ouvertes pour laisser place aux explications et aux témoignages des participantes. Au besoin, ce type d'entretien permet aussi de pouvoir éclaircir certaines questions et de nous assurer que les réponses soient complètes.

L'entrevue dirigée a pour objectif principal de recueillir des informations sur les pratiques pédagogiques utilisées par les participantes pour travailler la compréhension en lecture auprès de leurs élèves dysphasiques. Les participantes devront relever les points forts et les lacunes de leurs pratiques. Par exemple, nous les questionnons sur leur niveau d'aisance lorsqu'elles enseignent la compréhension en lecture, ou encore sur le plus grand défi qu'elles rencontrent quand elles enseignent auprès des élèves dysphasiques. Les participantes devront identifier les différents processus travaillés par l'entremise de leurs pratiques pédagogiques. Elles devront aussi expliquer dans quelles mesures leurs pratiques pédagogiques sont adaptées aux caractéristiques et aux besoins de leurs élèves dysphasiques. Par exemple, nous les questionnons à savoir si leurs interventions en lecture leur permettent une certaine flexibilité. Nous leur demandons également quels sont les défis qu'elles rencontrent dans leur enseignement et quel matériel elles utilisent pour travailler la compréhension en lecture auprès de leurs élèves. Nous désirons également connaître leurs besoins. Par exemple, nous leur demandons de décrire le matériel idéal qui viendrait répondre à leurs besoins, ainsi qu'aux besoins des élèves.

4. L'ANALYSE DES DONNÉES

Puisque les données sont recueillies à l'aide d'un enregistreur numérique, les verbatim sont transcrits et, avec l'aide du logiciel *NVivo*, ils seront analysés. Ce logiciel permet de classer les informations, ce qui facilite grandement l'analyse des données. Étant donné que les données recueillies sont de nature qualitative, nous ne pouvons pas les traiter comme des données quantitatives et en faire des statistiques. Ce logiciel permet une classification des informations recueillies, et par la suite, il est possible de mettre en relation les différents propos des participantes et de les comparer.

Dans les méthodes qualitatives, ce qui caractérise les techniques de traitement ou d'analyse c'est, essentiellement, la mise en œuvre des ressources de l'intelligence pour saisir des significations. Les rapprochements, les confrontations et les mises en relation, les mises en perspective et les cadrages, la saisie des récurrences et des analogies ainsi que les généralisations et les synthèses font surgir ces significations. (Paillé et Mucchielli, 2005, p.52)

Paillé et Mucchielli (2005) proposent donc différents types d'annotations pour manipuler les données. Une des méthodes se nomme l'analyse thématique. Pour notre recherche, cette méthode semble pertinente, car elle permet un regroupement des informations selon des thèmes qui sont en lien avec notre objectif de recherche. En effet, selon ces auteurs, la thématization est une opération préliminaire par laquelle passe toute analyse qualitative. Les thèmes générés sont alors représentatifs des propos tenus par les sujets lors des entretiens. Dans le cadre de notre analyse, les thèmes seront associés aux éléments qui se retrouvent dans notre cadre théorique, soit les dimensions formelle, sémantique et pragmatique du langage, les processus de compréhension en lecture, les caractéristiques et besoins des élèves dysphasiques dont il faut tenir compte lors des interventions et les pratiques pédagogiques à employer auprès de cette clientèle.

Avec l'analyse thématique, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). (Paillé et Mucchielli, 2005, p.123-124)

L'analyse permettra de mettre en relation ces différents éléments pour définir les pratiques pédagogiques des enseignants. Van der Maren (1996) propose également de traiter les données qualitatives en faisant des regroupements qui font appel à un processus de catégorisation. Selon cet auteur, la première phase d'une analyse « consiste à réduire, à condenser la collection des éléments. On y parvient en mettant en relief les traits communs et généraux, les éléments qui se répètent, et en dégagant les structures ou les organisations qui peuvent apparaître dans les données » (Van der Maren, 1996, p.448). Nous utiliserons donc la catégorisation pour ressortir les relations entre les différents propos des participantes.

5. L'INTERPRÉTATION

Dans le cadre de notre recherche, l'interprétation des résultats a pour but de décrire les pratiques pédagogiques employées par les enseignantes pour travailler la compréhension en lecture chez leurs élèves dysphasiques selon des critères précis. En effet, nous recherchons dans quelles mesures les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignantes permettent de travailler la compréhension en lecture chez leurs élèves dysphasiques. Selon Van der Maren (1996), l'interprétation des résultats se définit comme étant l'élaboration d'hypothèses. Il soulève des relations vraisemblables, probables, plausibles et pertinentes qui permettent d'expliquer le phénomène étudié. L'interprétation des résultats permet au chercheur de comprendre le phénomène et de l'expliquer aux lecteurs.

L'objectif de cette recherche vise une description des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignantes dans les classes regroupant des élèves ayant une déficience langagière. L'interprétation permet alors de décrire les pratiques pédagogiques permettant d'intervenir sur tous les processus impliqués dans la compréhension en lecture, les pratiques pédagogiques qui sont adaptées aux caractéristiques et aux besoins des élèves dysphasiques, les défis rencontrés par les enseignantes et le matériel didactique utilisé par les enseignantes.

6. LES MESURES DÉONTOLOGIQUES

Afin d'assurer la protection des personnes qui répondent aux questions de l'entrevue et de respecter les règles éthiques qui régissent la recherche scientifique, les politiques de déontologie de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke sont prises en considération. Les participantes remplissent donc un formulaire de consentement (annexe A). Nous nous assurons que les données, autant les fichiers

audio que les transcriptions, soient protégées par des mots de passe. Une fois que les verbatim sont transcrits, les fichiers audio sont détruits.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous ferons état des résultats obtenus dans le cadre des entrevues menées auprès de six enseignantes québécoises qui travaillent avec une clientèle d'élèves dysphasiques au primaire.

Comme présenté dans le troisième chapitre, nous avons privilégié des analyses qualitatives pour recueillir les déclarations des enseignantes quant à leurs pratiques pédagogiques. Afin d'organiser les informations recueillies par les entrevues, nous avons, dans un premier temps, transcrit les verbatim et nous avons procédé à une analyse qualitative à l'aide du logiciel *NVivo*. Ce traitement des données nous a permis de regrouper les informations selon leur nature.

Les résultats recueillis sont donc présentés dans ce chapitre sous quatre sections principales qui correspondent à nos objectifs de recherche. La première partie regroupe les interventions permettant de travailler la compréhension en lecture et elle est subdivisée en cinq processus, soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. La deuxième partie traite des caractéristiques et des besoins des élèves dysphasiques. Cette partie est subdivisée en trois axes, soit les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de la lecture et l'adaptation des interventions au regard de leurs caractéristiques, de leurs besoins particuliers et de leur motivation. La troisième partie présente les défis rencontrés par les enseignantes quand elles interviennent sur la compréhension en lecture et, finalement, la quatrième partie porte sur le matériel didactique utilisé en classe de communication.

1. LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus au regard de notre premier objectif de recherche, qui vise à décrire les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture. Les pratiques pédagogiques déclarées sont classées par processus, soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

1.1 Les microprocessus

Afin d'examiner les pratiques déclarées pour l'enseignement de la compréhension en lecture en lien avec les microprocessus, nous avons tenté de connaître, d'une part, si les enseignantes rencontrées les prennent en compte et, d'autre part, de quelle manière les microprocessus étaient pris en compte dans leurs interventions auprès de leurs élèves dysphasiques. Rappelons que les microprocessus regroupent les stratégies relatives à l'identification des mots écrits, la lecture par groupe de mots, ainsi que la microsélection.

Tout d'abord, les microprocessus regroupent des stratégies relatives à l'identification des mots écrits. Dans le cadre de nos entrevues, les enseignantes ont toutes répondu par l'affirmative lorsque nous leur avons demandé si elles travaillaient l'identification des mots écrits lors de leurs interventions en lecture. En effet, avec les élèves de maternelle et de premier cycle, les enseignantes A B, C et E commencent par développer chez leurs élèves des habiletés de conscience phonologique, pour les amener progressivement à lire des syllabes, des mots et des phrases. Au préscolaire, l'enseignante B met l'accent sur la conscience phonologique et sur l'apprentissage de quelques lettres et sons. Pour ce faire, chaque matin, un message destiné aux élèves est écrit au tableau et l'enseignante B déclare orienter l'attention des élèves en identifiant chaque mot par une couleur différente pour travailler l'entité du mot. Les

élèves sont alors invités à trouver les sons et les mots qu'ils reconnaissent. Pour travailler la conscience phonologique, les enseignantes A, C et E proposent des activités de fusion et de segmentation des syllabes à leurs élèves. L'enseignante E commence par travailler l'identification du son des lettres et la lecture de syllabes.

Et maintenant, on en est à la fusion. Alors des petits sons. Ils sont capables de lire des petits mots, ils sont capables de lire même des petites phrases.(enseignante E)

Les enseignantes disent utiliser des mots étiquettes au préscolaire et au premier cycle pour travailler la reconnaissance globale de mots. Par exemple, les enseignantes A, C et E utilisent les étiquettes mots quand elles présentent un texte à leurs élèves. Par contre, l'enseignante C dit qu'elle mise davantage sur les stratégies de décodage et elle utilise peu les étiquettes mots. Elle ajoute qu'il est important de présenter les mots en relation avec d'autres mots, dans un contexte, afin de leur donner un sens.

En plus de nous dire qu'elles travaillaient les stratégies en lien avec l'identification des mots avec leurs élèves, les enseignantes A, D et E ont décrit plus en détails comment elles travaillaient ces stratégies. Les enseignantes A, D et E présentent les stratégies en les accompagnant d'un pictogramme et d'un nom spécifique. Par exemple, l'enseignante A utilise des analogies pour présenter les stratégies d'identification des mots. L'enseignante D mentionne qu'une de ses stratégies consiste à trouver un petit mot dans un grand mot pour trouver sa signification. Cette stratégie, qu'elle nomme le « mot masqué », est représentée par un masque. Pour sa part, l'enseignante E représente les différentes stratégies d'identification des mots avec des « clés ». Ainsi, l'élève peut utiliser, par exemple, la stratégie de segmenter le mot en syllabes, et « débarrer » le mot qu'il identifie difficilement. L'enseignante E utilise de la pâte à modeler et les élèves sont invités à former des lettres, ce qui leur permet d'explorer l'alphabet d'une façon kinesthésique. Elle souligne également qu'il est important de conserver les mêmes modèles de stratégies tout au long de l'année.

Ensuite, les microprocessus regroupent également les stratégies en lien avec la lecture par groupe de mots. Nous avons donc demandé aux enseignantes si leurs interventions en lecture leur permettaient de travailler la lecture par groupe de mots. L'enseignante A affirme travailler cette stratégie avec certains de ses élèves et les enseignantes B, C, D et E la travaillent avec tous leurs élèves. L'enseignante A, qui intervient auprès d'élèves du premier cycle, rapporte qu'elle travaille cette stratégie avec les élèves qui sont en mesure de lire des phrases et de courts textes. Avec ses élèves du troisième cycle, l'enseignante D utilise le logiciel *Grammaticiel*, qui vise à les sensibiliser aux différents groupes de mots dans une phrase. Ce logiciel permet donc de séparer, par exemple, le groupe sujet, le groupe verbe et le groupe complément dans une phrase, permettant ainsi à l'élève de regrouper les mots plus facilement lors de la lecture.

Finalement, les microprocessus regroupent les stratégies relatives à la microsélection. Les enseignantes ont toutes répondu par l'affirmative lorsque nous leur avons demandé si elles travaillaient la microsélection lors de leurs interventions en lecture, même si elles recourent à différents moyens pour y parvenir. Les enseignantes A et B disent questionner leurs élèves oralement et ce moyen leur permet de juger s'ils ont bien compris la lecture. L'enseignante A enseigne une stratégie qui encourage l'élève à survoler son texte pour trouver une information ou un mot rapidement et cette stratégie est représentée par l'image d'un hibou.

Le hibou, bien c'est le survol. Quand je leur dis : « Regarde, quand on veut une information très précise, qu'on sait à peu près elle est où dans le texte, bien on prend le hibou. Tu sais, le hibou, il plane au-dessus du texte et là, on cherche, par exemple, le début du mot pour que ça aille vite. »
(enseignante A)

Pour sa part, l'enseignante C dit présenter les stratégies relatives à la microsélection seulement lorsqu'elle aborde des textes informatifs avec eux. Au troisième cycle, les enseignantes D et F invitent quant à elles parfois les élèves à trouver les mots importants dans la phrase, à les surligner ou à en faire une image.

En somme, toutes les enseignantes travaillent les microprocessus auprès de leurs élèves. Les stratégies d'identification des mots et les stratégies relatives à la microsélection sont enseignées explicitement aux élèves et la référence à des analogies aide les élèves à s'approprier plus facilement l'application des stratégies. Pour sa part, la lecture par groupe de mots n'est pratiquée auprès des élèves que lorsqu'ils sont en mesure de lire des phrases et des textes.

1.2 Les processus d'intégration

Nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient les processus d'intégration lors de leurs interventions en lecture auprès de leurs élèves dysphasiques. Rappelons que les processus d'intégration regroupent les stratégies relatives à l'interprétation des référents et des anaphores, à l'interprétation des connecteurs et aux inférences.

Tout d'abord, lorsque nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient l'interprétation des référents et des anaphores lors de leurs interventions en lecture, nous pouvons dégager que les enseignantes A, B et D déclarent travailler cette habileté, tandis que les enseignantes C, E et F disent ne pas l'aborder. Par exemple, l'enseignante B travaille l'interprétation des référents et des anaphores à l'oral en collaboration avec l'orthophoniste qui accompagne ses élèves. L'enseignante E explique qu'elle ne travaille pas cette habileté avec ses élèves, car, à son avis, ils ne sont pas prêts dans leur développement à faire cet apprentissage.

Ensuite, nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient l'interprétation des connecteurs avec leurs élèves. Elles ont toutes répondu que ce n'est pas une habileté qu'elles enseignaient spécifiquement à leurs élèves, sauf l'enseignante E qui dit travailler les connecteurs dans le cadre d'interventions orthophoniques. Pour les enseignantes A et D, c'est une habileté qui est intégrée dans

l'acte de lire. L'enseignante D remarque que c'est par le sens que l'interprétation des connecteurs se fait.

Finalement, les enseignantes ont toutes répondu par l'affirmative lorsque nous leur avons demandé si elles travaillaient l'inférence avec leurs élèves. L'enseignante A dit qu'elle travaille les inférences à l'oral, même si elle juge que cette habileté est la plus difficile pour ses élèves. Au premier cycle, les enseignantes A et C travaillent ce processus à partir d'images.

Nomme-moi, par exemple, un paysage de Noël. Trouve-moi dans le livre un paysage de Noël, un paysage de Pâques, un paysage de St-Valentin. Ok, maintenant pourquoi tu me dis que ça, c'est un paysage de Noël? Ok, il va te nommer les caractéristiques. (enseignante C)

En somme, les processus d'intégration ne sont pas travaillés par l'ensemble des enseignantes. Certaines disent que leurs élèves du premier cycle ne sont pas prêts, de par leur développement, à mettre en application les processus d'intégration, alors que d'autres enseignantes, qui travaillent aussi auprès d'élèves du premier cycle, déclarent les travailler, même si leurs élèves rencontrent beaucoup de difficultés. Les interventions orthophoniques reçues par les élèves se concentrent d'ailleurs sur les processus d'intégration.

1.3 Les macroprocessus

Nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient les macroprocessus lors de leurs interventions en lecture auprès de leurs élèves dysphasiques. Rappelons que les macroprocessus regroupent l'identification de l'idée principale, le résumé et l'utilisation de la structure du texte.

Tout d'abord, toutes les enseignantes ont répondu par l'affirmative lorsque nous leur avons demandé si elles travaillaient l'identification des idées principales. Les enseignantes A, B et D demandent aux élèves d'identifier de qui ou de quoi il est

question dans la phrase ou le texte lu. L'enseignante E souligne que le fait de présenter les interventions en lien avec un thème aide beaucoup les élèves à identifier les idées principales.

Ensuite, lorsque nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient le résumé lors de leurs interventions en lecture, nous constatons que les enseignantes A, B, D et F travaillent cette habileté, tandis que les enseignantes C et E ne la travaillent pas. L'enseignante E explique que le résumé est un processus qui est peu abordé avec ses élèves du premier cycle, parce qu'ils ne sont pas rendus là dans leur développement. L'enseignante D travaille toujours le résumé dans les activités de cercle de lecture. Elle demande à ses élèves de faire un résumé oralement, soit à elle ou à un autre élève, ou encore de produire un résumé par écrit. L'enseignante F travaille le résumé à partir d'une carte réseau avec ses élèves du troisième cycle. Cette carte consiste en un schéma qui regroupe et organise les idées principales d'un texte.

Finalement, nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient l'utilisation de la structure du texte avec leurs élèves. Elles ont toutes répondu par l'affirmative, sauf l'enseignante E qui travaille uniquement l'identification du lieu et du temps d'un texte. Les enseignantes A, D et E demandent à leurs élèves d'identifier les différentes parties d'un texte, comme le problème et les actions. L'enseignante A constate que ses interventions sur la structure du texte sont plus efficaces quand elle utilise des éléments visuels. Pour travailler l'utilisation de la structure d'un texte informatif, l'enseignante F utilise, quant à elle, la carte réseau.

Après avoir tout lu le texte, on partait. Admettons que c'était l'ours, bien on mettait l'ours au centre, on partait, on essayait d'organiser l'information. Et là, on mettait des verbes, [...]. Admettons, « L'ours, habite, dans une grotte, dans la forêt, dans les cavernes ». On sortait le vocabulaire comme ça, mais c'est eux qui nommaient les informations et j'essayais de leur demander où est-ce qu'ils pensent que je peux les classer. (enseignante F)

En somme, les enseignantes travaillent les macroprocessus auprès de leurs élèves. Elles présentent des textes qui respectent une thématique donnée afin de faciliter l'identification du sujet du texte et des idées principales. Pour travailler le résumé et la structure du texte, les enseignantes utilisent des outils visuels pour organiser plus facilement les informations.

1.4 Les processus d'élaboration

Nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient les processus d'élaboration lors de leurs interventions en lecture auprès de leurs élèves. Rappelons que les processus d'élaboration regroupent les prédictions, les représentations mentales, les réponses émotives, le raisonnement et l'intégration des nouvelles connaissances aux connaissances antérieures.

Tout d'abord, les enseignantes ont toutes répondu par l'affirmative lorsque nous leur avons demandé si elles faisaient faire des prédictions à leurs élèves dans des situations de lecture. Les enseignantes A et F remarquent que les élèves aiment prédire la suite d'une histoire. Par exemple, l'enseignante F demande aux élèves de composer un petit texte pour raconter la fin d'une histoire et de l'accompagner d'un dessin. L'enseignante E affirme travailler cette habileté oralement dans des activités de cercle de lecture. Les enseignantes A, B et D travaillent également cette habileté oralement.

Ensuite, nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient la représentation mentale avec leurs élèves et elles ont toutes répondu par l'affirmative. L'enseignante D remarque que la compréhension en lecture et les représentations mentales vont de pair.

La compréhension, c'est « Est-ce que tu es capable de te faire une image de ce que tu as compris? Si tu ne vois pas d'images, c'est qu'il y a quelque chose que tu n'as pas compris. » (enseignante D)

Ensuite, lorsque nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient les réactions émotives lors de leurs interventions en lecture, nous constatons que toutes travaillent cette habileté. L'enseignante E souligne que ses élèves sont en mesure d'identifier l'émotion ressentie par un personnage quand cette émotion est vraiment nommée dans l'histoire. Cette même enseignante travaille beaucoup l'identification des sentiments en dehors des interventions en lecture en associant les sentiments à un dessin. Les enseignantes C, D et F remarquent que les élèves réagissent émotivement face à un texte de façon spontanée, c'est-à-dire sans qu'elles aient besoin de les questionner. L'enseignante D constate que les réactions de ses élèves ont un lien avec leur vécu.

Ensuite, nous avons demandé aux enseignantes si elles travaillaient le raisonnement avec leurs élèves. À ce sujet, leurs avis sont très variés. En effet, les enseignantes A, C, D et F travaillent cette habileté, tandis que les enseignantes B et E disent ne pas la travailler. L'enseignante E explique que certains de ses élèves ont des blocages au niveau du raisonnement et que les élèves du premier cycle ne sont pas rendus là dans leur développement. L'enseignante D remarque que ce processus va de pair avec la compréhension. En ce sens, elle explique que si ses élèves veulent comprendre leur lecture, ils doivent raisonner et elle croit que le raisonnement peut faire l'objet d'un apprentissage, mais la plupart du temps, il est instinctif chez l'enfant. L'enseignante F souligne que les élèves doivent raisonner en lecture pour être en mesure de faire des liens entre les informations lues.

Finalement, lorsque nous avons demandé aux enseignantes si elles mettaient les élèves en contexte et si elles stimulaient leurs connaissances sur le sujet avant une lecture, elles ont toutes répondu par l'affirmative. Par exemple, pour rappeler les connaissances antérieures des élèves, les enseignantes A et B présentent un lexique afin d'amener le sujet et pour préparer les élèves aux mots qui pourraient être nouveaux. Les enseignantes E et F utilisent plutôt des mises en situation pour annoncer le sujet et préparer les élèves à la lecture d'un texte.

En somme, les enseignantes travaillent plusieurs processus d'élaboration, comme les prédictions, la représentation mentale, les réactions émotives et l'activation des connaissances antérieures. Pour ce qui est du raisonnement, certaines croient qu'il va de pair avec la compréhension en lecture, mais d'autres enseignantes jugent que leurs élèves ne sont pas en mesure de raisonner, car ils ne sont pas prêts de par leur développement.

1.5 Les processus métacognitifs

Toutes les enseignantes que nous avons interrogées disent travailler les processus métacognitifs avec leurs élèves. Tout d'abord, rappelons que la métacognition correspond aux stratégies de dépannage utilisées par le lecteur lorsqu'il perd la compréhension et l'intention de lecture.

Tout d'abord, les enseignantes A, B, D, E et F travaillent la métacognition avec leurs élèves en leur fournissant une multitude de stratégies pour se dépanner en lecture. L'enseignante A fait remarquer que même si ses élèves disposent de beaucoup d'outils pour se dépanner, peu d'élèves arrivent à les utiliser efficacement de façon autonome; elle doit leur apporter un soutien et les inciter à utiliser leurs stratégies. Elle constate tout de même que certains supports (tel un élément visuel ou le questionnement) semblent aider certains de ses élèves à se dépanner plus facilement. L'enseignante D remarque également que ses élèves ont besoin de soutien pour utiliser les stratégies de dépannage, mais lorsqu'ils travaillent en équipe, elle constate qu'ils s'entraident et arrivent à recourir aux stratégies sans son soutien.

Lors d'une intervention en lecture, les enseignantes A et C s'assurent d'annoncer l'intention de lecture aux élèves dès le début, tandis que pour l'enseignante D, l'intention de lecture vient plutôt de l'élève.

Ce n'est pas à moi à leur donner. Je pense qu'ils ont apprivoisé ça... ça se fait déjà. (enseignante D)

Elle souligne également qu'elle observe parfois un déclic chez certains élèves. Ils lisent parce qu'ils veulent vraiment comprendre et la métacognition est sollicitée. Les enseignantes A et E relèvent que leurs élèves dysphasiques ont souvent des problèmes d'attention et de mémoire, alors il est parfois difficile pour eux de garder en tête l'intention de lecture de l'enseignante.

Pour résumer la section sur les processus impliqués dans la compréhension en lecture, nous constatons que les choix d'interventions en lecture varient d'une enseignante à l'autre et ces choix dépendent du jugement de l'enseignante concernant le développement des élèves. Au premier cycle, par exemple, l'accent est mis sur les microprocessus, tandis qu'au troisième cycle, étant donné que les microprocessus sont plus développés, les interventions visent plus le développement des autres processus. Les microprocessus constituent des bases essentielles en lecture et ils sont travaillés dès le préscolaire. Pour les plus petits, les interventions en lecture sont planifiées autour d'un thème, alors que pour les plus grands, les interventions sont en lien avec un projet. Étant donné que la lecture est omniprésente, les enseignantes déclarent qu'elles proposent des interventions en lecture aux élèves quotidiennement. Les enseignantes travaillent les mêmes processus avec leurs élèves, mais leurs pratiques pédagogiques sont très variées. Bien que plusieurs stratégies sont enseignées explicitement aux élèves, il demeure que certaines stratégies ne font pas l'objet d'un enseignement explicite. Que ce soit des cercles de lecture, des lectures partagées, des ateliers, de la lecture personnelle ou encore un album jeunesse lu par l'enseignante, toutes les occasions sont bonnes pour mettre en pratique des stratégies et développer les processus de compréhension en lecture.

2. LES CARACTÉRISTIQUES ET LES BESOINS DE L'ÉLÈVE DYSPHASIQUE

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus au regard de notre deuxième objectif de recherche, qui vise à décrire les pratiques pédagogiques déclarées adaptées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques. Les pratiques pédagogiques déclarées sont présentées au regard des difficultés rencontrées par les élèves en lecture, de l'adaptation des interventions et de la motivation des élèves.

2.1 Les difficultés rencontrées en lecture

Dans le cadre de nos entrevues, nous avons demandé aux enseignantes de relever les difficultés qu'elles observaient chez leurs élèves dysphasiques lorsqu'elles intervenaient en lecture auprès d'eux. Les difficultés déclarées par les enseignantes sont présentées selon les trois dimensions du langage, soit la dimension formelle, la dimension sémantique et la dimension pragmatique.

Tout d'abord, les élèves dysphasiques rencontrent des difficultés relatives à la dimension formelle qui correspond aux moyens employés pour produire un message. Les moyens utilisés sont les unités phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques. Selon l'enseignante A, la lecture est l'apprentissage le plus difficile à réaliser et les élèves dysphasiques rencontrent des difficultés en lecture dès le début de leur scolarité. Les enseignantes C, E et F s'entendent avec l'enseignante A pour dire que le décodage représente un grand défi pour leurs élèves. L'enseignante A remarque que le lien entre l'oral et l'écrit est difficile à établir pour ses élèves. En ce sens, elle explique qu'ils fournissent beaucoup d'effort cognitif pour le décodage d'un message écrit et, par conséquent, il ne leur reste que peu d'énergie pour la compréhension du message. Par exemple, les élèves dysphasiques peuvent avoir de la difficulté à lire correctement les mots, car ils sont trop centrés sur le décodage et ils

ne cherchent pas nécessairement à prononcer les mots écrits comme ils se disent à l'oral.

Et ils vont dire tous les e, comme « La table est rouge. » Et là, on lui dit « Quand tu parles, est-ce que tu dis « La table est rouge. Ha non, comment tu vas me le dire? » Et là ils le relisent à l'oral. Parce qu'eux autres, juste de dire que ce qui est écrit, c'est quand même ce que je peux dire, c'est comme deux affaires déconnectées. (enseignante A)

Ensuite, les élèves dysphasiques rencontrent également des difficultés en lien avec la dimension sémantique, qui correspond au contenu du message. Les enseignantes A et F rapportent que leurs élèves vont arriver à décoder les mots d'un texte, mais ils ne comprendront pas le contenu du message, car ils concentrent leurs efforts sur le décodage du message. L'enseignante F trouve que les élèves ont de la difficulté à utiliser le contexte pour s'aider à faire du sens. Les enseignantes C et D remarquent qu'il est difficile pour les élèves d'exprimer leur compréhension d'un texte. L'enseignante D explique qu'un élève qui a bien compris une lecture peut simplement avoir de la difficulté à mettre en phrases ses idées ou à prononcer correctement le résumé de sa lecture. L'enseignante C peut alors demander à l'élève de faire un dessin de ce qu'il a compris du texte, mais encore là, les dessins ne sont pas toujours complets et représentatifs de la vraie compréhension de l'élève. Les enseignantes C et E remarquent qu'il est difficile pour leurs élèves de faire l'interprétation des référents et des anaphores. Faire une distinction entre « il » et « elle » est difficile, alors quand vient le temps de le lier à un référent, ils éprouvent beaucoup de difficultés. L'enseignante C remarque également que ses élèves se fatiguent rapidement et l'effort cognitif qu'ils doivent fournir pour lire est plus grand que pour un enfant tout venant.

Finalement, les difficultés rencontrées par les élèves dysphasiques en lien avec la dimension pragmatique touchent au but du message et à son contexte. Les enseignantes C et E remarquent que leurs élèves ont une mémoire limitée. L'enseignante A trouve qu'il est difficile pour eux d'aller rechercher de l'information dans leur mémoire et d'organiser la nouvelle information.

[...] aller chercher les connaissances antérieures pour au moins leur donner un petit peu... Comme c'est difficile, eux autres, d'aller rechercher ou de réseauter leurs informations, alors ça va rechercher les choses qui sont en lien avec ce qu'on va lire. (enseignante A)

De plus, les enseignantes A et E trouvent qu'il est plus facile pour les élèves de faire des liens entre leurs idées et de mieux comprendre une lecture lorsqu'elle s'insère dans un thème. Les enseignantes A et B affirme que c'est difficile pour les petits de se faire des images mentales. L'enseignante E dit que ses élèves ne sont pas capables de se projeter dans la peau d'un personnage. Elle explique qu'il est difficile pour ses élèves du premier cycle d'avoir des sentiments mitigés, étant donné leur niveau de développement.

Des sentiments mitigés c'est comme « Oui je suis content de faire ça mais en même temps... » Bon par exemple, [...] « Ce matin, je rayonne, je suis de bonne humeur, je suis content d'être ici mais en même temps je suis fatigué. » Ça demande ce processus là pour être en mesure de nommer ou de ressentir, puis ils ne l'ont pas tous, ils ne sont pas assez grands. Ça c'est vers entre 6 et 10 ans à peu près que ça s'installe, 10 ans c'est le maximum, puis pour certain, ça ne s'installe jamais, le cerveau ne mature pas. (enseignante E)

Selon les enseignantes, les élèves dysphasiques rencontrent des difficultés en lecture qui touchent aux trois dimensions du langage. En lien avec la dimension formelle, l'acquisition des processus d'identification des mots représente un défi pour ces élèves, alors ils ne sont pas en mesure de consacrer des efforts cognitifs pour la compréhension du message. En lien avec la dimension sémantique, il est difficile pour ces élèves d'accéder au sens d'un message, mais lorsqu'ils y arrivent, il est aussi difficile pour eux d'exprimer leur compréhension. Finalement, en lien avec la dimension pragmatique, les élèves ont de la difficulté à retenir les informations importantes de leur lecture et de réagir émotionnellement au texte.

2.2 L'adaptation des interventions

Nous avons demandé aux enseignantes si leurs pratiques pédagogiques leur permettaient une certaine flexibilité lors de leurs interventions en lecture. Nous voulions savoir, plus précisément, si elles adaptaient leurs pratiques aux différentes caractéristiques des élèves. À ce sujet, toutes les enseignantes ont répondu qu'elles adaptent leurs interventions, même que les enseignantes A, B, C et E renchérissent en disant qu'elles n'ont pas le choix d'apporter des adaptations à leurs pratiques. L'enseignante A explique que, dans une même classe, les élèves dysphasiques présentent des caractéristiques différentes et ils ne font pas leurs apprentissages en lecture au même rythme. L'enseignante A nous a mentionné quelques adaptations qu'elle applique lors de ses interventions en lecture. Par exemple, quand elle compose un texte à présenter aux élèves, elle produit une version plus facile pour les élèves plus faibles et une version plus complexe pour les élèves plus forts. Si elle utilise un texte composé par un auteur, elle offre un soutien aux élèves plus faibles en ressortant des étiquettes mots avant la lecture. Finalement, l'enseignante C souligne l'importance de bien connaître ses élèves pour adapter ses interventions. Ainsi, toutes les enseignantes disent qu'elles varient leurs exigences et le soutien offert aux élèves selon les difficultés qu'ils rencontrent.

Nous avons également demandé aux enseignantes quels sont les éléments auxquels elles devaient penser lorsqu'elles planifiaient une activité en lecture. Tout d'abord, l'enseignante A mentionne qu'il est important d'utiliser des éléments visuels. Elle explique que les élèves dysphasiques présentent des lacunes au niveau du décodage et de la compréhension, alors les éléments visuels, comme des images, des mots étiquettes ou des pictogrammes, peuvent offrir un support à leur compréhension. L'enseignante A pense également à segmenter les séances d'interventions afin de réduire la longueur des tâches que les élèves doivent effectuer.

Alors, il faut penser au visuel et je pense qu'il faut penser aussi à séquencer la période, dans le sens que, je ne pourrais pas dire que je fais une grosse activité d'une heure de temps, tout le temps la même affaire,

ça ne marchera pas. Alors, on va vraiment entrecouper ça et réduire la tâche. La segmenter, dans le fond. (enseignante A)

Elle mentionne également l'importance de rappeler les connaissances antérieures des élèves sur le sujet abordé dans l'activité de lecture. Pour sa part, l'enseignante B pense à choisir des livres qui sont adaptés à ses élèves et elle ressort un lexique accompagné d'images (pictogrammes) en lien avec le texte. Selon elle, les pictogrammes s'avèrent efficaces pour faciliter la compréhension des élèves. Pour l'enseignante C, il est important de penser à lier ses interventions en lecture par un thème, comme les pirates ou les dragons. Elle souligne également l'importance de soutenir l'intérêt des élèves, de respecter leur niveau de développement et d'être près de leur réalité. Finalement, l'enseignant D pense à se fixer un objectif par rapport aux stratégies qu'elle aimerait travailler chez ses élèves.

Je me fixe un objectif à chaque lecture. Parfois, je veux travailler l'inférence, parfois je vais aller développer des stratégies de décodage ou des choses comme ça. Parfois, ça va être sur, je ne sais pas moi, la reconnaissance d'un mot, la recherche d'un mot. Ça dépend vraiment de l'objectif que je me suis fixé. (enseignante D)

En somme, les enseignantes disent qu'elles doivent adapter leurs interventions en lecture en fonction de leur clientèle. En effet, les élèves dysphasiques présentent des besoins différents et le rythme d'apprentissage varie d'un élève à un autre. Lorsque les enseignantes planifient des interventions en lecture, elles doivent penser à y inclure des éléments visuels, une segmentation de la tâche en petites étapes, des liens avec les connaissances antérieures des élèves, un objectif et des éléments pour susciter leur motivation et leur participation.

2.3 La motivation des élèves dysphasiques

Lors de nos entrevues, nous avons demandé aux enseignantes si certaines activités en lecture suscitaient particulièrement la motivation et la participation des élèves. Les enseignantes A et C remarquent que les élèves aiment qu'on leur lise des

histoires. L'enseignante A ajoute qu'en plus de leur donner le goût de lire, l'enseignant agit comme un modèle. Ses élèves aiment les livres géants. Ceux-ci étant plastifiés, il est possible pour les élèves d'entourer les mots ou les sons qu'ils reconnaissent. L'enseignante F ajoute que les élèves aiment apprendre aussi le vocabulaire relatif aux livres, comme la couverture, la quatrième de couverture et les techniques utilisées par l'illustrateur, et ils sont intéressés par l'auteur, la provenance du livre et l'année de production.

Au préscolaire, l'enseignante B écrit un message le matin et les élèves sont toujours curieux et motivé de découvrir le contenu du message. Quand elle présente un nouveau son à ses élèves, elle remarque qu'ils participent activement à l'activité. Les enseignantes A et E remarquent que les élèves aiment les activités où ils peuvent bouger et, selon elles, les interventions présentées sous forme de jeu suscitent plus la motivation des élèves.

Avec les élèves du troisième cycle, l'enseignante D suscite la motivation de ses élèves en intégrant les interventions dans un projet. Aussi, les élèves peuvent choisir leur type de lecture (bande dessinée, journal, roman, etc.). Elle remarque que l'acte de lire vient alors d'eux et ils ne sentent pas que cette activité est une obligation. Aussi, cette enseignante responsabilise ses élèves par rapport à leurs apprentissages en lecture. Elle explique aux élèves qu'elle est comme un guide et qu'elle ne peut pas les obliger à apprendre. Elle leur procure une motivation de base, mais la motivation principale doit provenir de l'élève. Dans sa classe, le travail en équipe où les élèves peuvent discuter, échanger des stratégies et s'entraider semble susciter la motivation.

Pour résumer la seconde partie de ce chapitre concernant les caractéristiques et les besoins des élèves, nous constatons que les élèves dysphasiques présentent des difficultés en lecture et leurs différentes caractéristiques obligent les enseignantes à différencier leurs pratiques et à mettre en place des moyens pour susciter la motivation de leurs élèves. Tout d'abord, en ce qui concerne les difficultés des élèves,

nous pouvons relever les problèmes de mémorisation et d'organisation des informations lues. Pour les aider à mieux intégrer les informations contenues dans un texte, il est nécessaire de rappeler les connaissances antérieures des élèves par rapport au sujet présenté dans le texte et de respecter un thème. L'apprentissage de la lecture représente un grand défi pour ces élèves, car ils n'établissent pas facilement le lien entre le langage oral et le langage écrit. Pour aider les élèves dysphasiques à apprendre à lire, les enseignantes doivent nécessairement adapter leurs interventions à cette clientèle. Elles doivent penser à intégrer, lors de leurs interventions, des éléments visuels, à capter l'intérêt des élèves, à segmenter la tâche, à respecter un thème et à se fixer un objectif. Finalement, pour susciter la motivation et la participation des élèves, les enseignantes leur font parfois la lecture de livres. Elles mettent en place des interventions ludiques où les élèves peuvent manipuler, bouger et être actifs. La réalisation de projets, la responsabilisation des élèves par rapport à leur apprentissage et la liberté donnée aux élèves de choisir leurs lectures semblent également les motiver à apprendre à lire.

3. LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus au regard de notre troisième objectif de recherche, qui vise à décrire les défis rencontrés par l'enseignante lorsqu'elle travaille la compréhension en lecture avec des élèves dysphasiques.

Dans le cadre de notre entrevue, nous avons demandé aux enseignantes d'identifier leur plus grand défi quand elles enseignaient la lecture à leurs élèves. Pour l'enseignante A, garder l'attention de ses élèves représente un défi. Elle doit toujours animer, mettre des éléments visuels et innover ses activités chaque année, car ses élèves passent souvent deux années consécutives dans sa classe. Pour l'enseignante B, son défi est relié aux objectifs qu'elle aimerait atteindre avec ses

élèves. Pour l'enseignante D, la motivation des élèves représente un défi et elle veut que la lecture soit associée au plaisir. Pour l'enseignante E, l'adaptation continuelle des interventions aux besoins des élèves représente son plus grand défi, car elle doit investir beaucoup d'énergie pour harmoniser ses interventions en fonction des caractéristiques variées de ses élèves. Pour l'enseignante F, son plus grand défi est de prendre le temps nécessaire pour connaître chaque élève et de respecter le rythme de développement de chacun. Finalement, pour l'enseignante C, l'évaluation représente un grand défi. Bref, toutes les enseignantes sont en mesure de relever les difficultés qu'elles rencontrent lors de leurs pratiques et leurs préoccupations sont très variées.

Lorsque nous avons demandé aux enseignantes comment elles évaluaient les progrès de leurs élèves en lecture, les enseignantes A, C, D et E s'entendent pour dire que l'évaluation représente un défi. Les enseignantes A et D expliquent que l'évaluation des apprentissages se fait un peu à tous les jours. Pour être en mesure d'évaluer ses élèves lors du bulletin, l'enseignante A se réfère aux élèves du régulier. Elle collabore avec les enseignants du régulier pour faire valider le matériel qu'elle utilise pour porter un jugement sur les progrès de ses élèves. Pour l'enseignante C, la comparaison avec le régulier est impossible puisque ses interventions sont adaptées et cette façon d'évaluer ses élèves l'oblige à les mettre en échec. Les enseignantes A, B, C, D et E prennent en notes des observations et consignent les travaux des élèves dans des portfolios. Les enseignantes D, E et F utilisent des grilles. L'enseignante F dit se baser sur les grilles de progression des apprentissages du MELS (2009) pour évaluer ses élèves. Ces grilles présentent chaque apprentissage que l'élève doit acquérir et, pour chaque cycle et niveau, il est indiqué si l'élève requiert toujours l'aide de l'enseignant ou s'il doit être en mesure de le faire par lui-même. L'enseignante A utilise un jeu dans sa classe qui est gradué en différents niveaux de difficulté. Le niveau auquel un élève est rendu lui indique son niveau de compétence en lecture. Bref, l'enseignante E souligne qu'un enseignant qui connaît bien ses élèves est capable de juger de son évolution.

Finalement, nous avons demandé aux enseignantes leur niveau d'aisance lorsqu'elles intervenaient en compréhension de lecture. Toutes les enseignantes ont déclaré se sentir à l'aise lorsqu'elles travaillaient la lecture avec leurs élèves. Pour les enseignantes A et E, tenir compte des caractéristiques des élèves dysphasiques représente un défi lors d'interventions en lecture. L'enseignante A remarque que son niveau d'aisance est associé aux caractéristiques spécifiques de ses élèves. Ainsi, elle se retrouve dans une zone d'inconfort quand elle doit adapter ses interventions en fonction des troubles associés que présentent certains de ses élèves et de leurs différents rythmes d'apprentissage. L'enseignante E constate avoir perdu un peu son niveau de confort, car elle est titulaire d'une classe de communication pour la première fois. Elle admet que ses élèves ont chacun leur rythme et que parfois, bien qu'elle ait fait tout ce qu'elle pouvait, certains élèves ne peuvent pas aller plus loin pour l'instant et ne peuvent pas atteindre les objectifs fixés.

[...] le niveau d'aisance va avec l'acceptation. Accepter qu'ils aient chacun leur rythme. Accepter qu'avec celui-là, je n'aie pas pu aller plus loin. Accepter que celui-là, on l'ait mal évalué, il faut le retourner au régulier, il est beaucoup trop fort. Accepter que celui-là, cette année, je ne peux pas le pousser là jusqu'où il peut aller, parce que je n'ai pas le temps, parce que j'ai trop de niveaux. Accepter tout ça. Le niveau de confort, il va avec l'acceptation. (enseignante E)

Pour les enseignantes C et F, il est plus facile d'enseigner la lecture que l'écriture. L'enseignante B se sent à l'aise pour travailler la lecture avec ses élèves, car elle collabore avec des orthophonistes. Finalement, l'enseignante D se sent à l'aise pour outiller et motiver ses élèves en lecture, mais elle se sent moins à l'aise avec la façon de noter ses observations. Elle aimerait rendre ses observations plus conformes en se basant sur des critères préétablis.

Pour résumer cette section sur les défis rencontrés lors de l'enseignement de la lecture auprès d'élèves dysphasiques, nous pouvons constater que les difficultés déclarées varient d'une enseignante à l'autre. Certaines enseignantes rencontrent des défis reliés aux caractéristiques des élèves. En effet, elles éprouvent de la difficulté lors de leurs pratiques à cause des problèmes d'attention des élèves, de leur

motivation et de l'adaptation des interventions nécessaire pour cette clientèle. D'autres enseignantes rencontrent des difficultés liées à leurs pratiques, comme les objectifs qu'elles veulent atteindre avec leurs élèves et l'évaluation des apprentissages. D'ailleurs, l'évaluation des apprentissages représente un défi pour plusieurs enseignantes. Pour évaluer leurs élèves, certaines se réfèrent aux critères d'évaluation établis pour la clientèle des élèves du régulier, d'autres se construisent des grilles et notent leurs observations. Finalement, toutes les enseignantes disent se sentir à l'aise pour intervenir en lecture auprès de leurs élèves dysphasiques, mais leur niveau d'aisance est parfois entravé par les caractéristiques particulières des élèves, l'accompagnement reçu par d'autres professionnels et leur nombre d'années d'expérience.

4. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE UTILISÉ

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus au regard de notre quatrième objectif de recherche, qui vise à décrire le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques. Nous présentons les outils qui sont les plus utilisés par les enseignantes, les critères sur lesquels elles se basent pour choisir les textes qu'elles présentent à leurs élèves et, finalement, les caractéristiques d'un matériel qui pourrait éventuellement mieux répondre à leurs besoins.

Tout d'abord, nous avons demandé aux enseignantes de faire état du matériel qu'elles utilisaient le plus souvent en classe. Les enseignantes A, B, C et E utilisent régulièrement le matériel *Raconte-moi les sons*¹³. Selon elles, ce matériel permet de travailler la conscience phonologique et il possède plusieurs avantages. Nous avons

¹³ Une trousse comprenant un livre qui présente des petites histoires sur les graphies et les sons correspondants ainsi que les repères visuels qui y sont associés. Par exemple, le son de la lettre « k » est représenté par une branche et l'histoire explique que la branche qui se casse fait le bruit de la lettre « k ».

demandé aux enseignantes de ressortir les avantages de cet outil. Tout d'abord, l'enseignante B remarque qu'il stimule plusieurs entrées, soit l'entrée visuelle avec ses images détaillées, l'entrée auditive, car le son est soutenu par l'histoire et par l'image et l'entrée gestuelle, car l'enfant peut mimer le personnage de l'histoire pour se souvenir du son. Les enseignantes B et E trouvent ce matériel flexible, car il s'adresse autant aux plus faibles qu'aux plus forts et elles constatent qu'il permet d'évaluer la progression des élèves. Nous avons également demandé aux enseignantes les limites du matériel *Raconte-moi les sons*. L'enseignante F relève que ce matériel présente des histoires qui ne deviennent pas nécessairement significatives pour tous les élèves. De plus, elle remarque que le lien entre l'histoire et le son n'est pas toujours explicite et il faut une bonne mémoire pour se souvenir de certaines histoires. De plus, outre l'histoire et la banque d'affiches à coller dans la classe, l'enseignante B aimerait y retrouver des suggestions d'activités. Au niveau des processus en lecture, toutes les enseignantes constatent que ce matériel vise seulement les microprocessus, plus spécifiquement l'identification des mots écrits. L'enseignante C utilise aussi le matériel *Petit mot, j'entends tes sons!* lequel travaille la conscience phonologique.

Le second matériel qui est utilisé par les enseignantes A et B est *Pom-Pom*. L'enseignante B précise que ce matériel a été conçu pour la clientèle des élèves dysphasiques. L'enseignante A explique que, dans chaque histoire, il y a des personnages avec des marionnettes à leur effigie. La majorité des mots du texte sont accompagnés d'un pictogramme. Ainsi, les élèves qui ont plus de difficulté à décoder peuvent se référer à l'image, alors l'enseignante A trouve que ce matériel est adaptable à tous les niveaux de difficulté. De plus, plusieurs activités sont offertes en lien avec les histoires. Les deux enseignantes constatent que ce matériel permet de travailler l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture.

Les enseignantes A et E disent utiliser, durant une grande période dans l'année scolaire, le matériel *La Roue*. Elles expliquent qu'à partir de chansons, les sons y sont

présentés. L'enseignante E s'en sert, entre autres, pour travailler la formation des lettres majuscules et minuscules. Dans ce matériel, il y a un jeu que l'enseignante A a adapté pour y ajouter divers niveaux de difficulté. À partir de ce matériel, l'enseignante A constate qu'il est possible de travailler l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture, selon le niveau des élèves. Elle ajoute que ce matériel permet également d'évaluer les progrès des élèves.

Pour travailler le récit et la macrostructure d'une histoire, les enseignantes A et D utilisent *Le récit en 3D*. D'autres matériels sont aussi utilisés dans les classes. Par exemple, l'enseignante A utilise *Lexibul*, *Astuce* et *Les Éditions à reproduire*, l'enseignante C utilise des albums de littérature jeunesse et l'enseignante D utilise des romans de littérature jeunesse, *Ardoise*, *Les 5 au quotidien* et le livre *Stratégies, Stratégies*. L'enseignante D adopte la pédagogie par projet dans sa classe, car elle remarque que cette approche est motivante et elle permet l'exploration de divers types de textes, comme des articles de journaux, des sites Internet ou des livres de recherche. Bref, bien que les enseignantes aient des matériels favoris, toutes croient que la meilleure façon de présenter des activités complètes à leurs élèves est de combiner plusieurs outils. À ce propos, l'enseignante A dénote qu'il est important que les outils combinés soient complémentaires. Elle donne l'exemple du matériel *ABC Boom* qui présente une méthode d'écriture où le geste accompagnant la calligraphie a un son, mais ce son n'a pas de lien avec le son produit par la lettre en lecture, comme on le présente dans le matériel *Raconte-moi les sons*. Alors, elle proscrit d'utiliser des méthodes qui peuvent créer de la confusion pour les élèves.

Par ailleurs, nous avons abordé, avec les enseignantes, la manière avec laquelle elles choisissaient les textes qu'elles présentaient aux élèves. L'enseignante C vérifie le vocabulaire, car elle précise que l'élève doit être en mesure de comprendre 90% des mots du texte. Les enseignantes A et E, au premier cycle, s'assurent que les phrases ne sont pas trop longues et que des images accompagnent le texte. L'enseignante E ajoute que les images sont importantes, car elles facilitent la

compréhension des élèves. Les enseignantes A, B et E choisissent des textes qui s'harmonisent avec le thème abordé en classe. L'enseignante D choisit les lectures de ses élèves selon leurs intérêts. Pour elle, il est important de présenter différents types des textes aux élèves, comme des récits, des textes informatifs ou des poèmes. Et finalement, pour les enseignantes C et F, le choix des textes dépend de l'objectif qu'elles poursuivent et des stratégies qu'elles veulent développer chez leurs élèves.

De plus en plus de classes sont munies d'un tableau interactif. En effet, parmi les enseignantes rencontrées, A, C et F utilisent ce matériel avec leurs élèves. Branché à un ordinateur, ce grand tableau projette ce que l'on voit à l'écran et, à l'aide d'un gros crayon, il est possible de toucher le tableau comme le ferait le curseur dirigé par la souris. Ainsi, tout le matériel didactique se trouvant sur des cédéroms peut être exploité et tous les élèves d'une même classe peuvent participer. Par exemple, ces enseignantes utilisent le tableau interactif comme support au logiciel *Madame Mo*, qui vise le développement de la conscience phonologique.

Finalement, nous avons demandé aux enseignantes d'imaginer un matériel idéal pour travailler la compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques. Tout d'abord, les enseignantes A et B déclarent qu'il serait essentiel d'y retrouver des éléments visuels. L'enseignante A trouverait agréable d'y retrouver des activités regroupées par thème. Elle pense également qu'il serait important que les interventions proposées soient graduées et flexibles, pour qu'elle n'ait plus à adapter continuellement le matériel. Pour gagner du temps, elle trouverait intéressant aussi d'y retrouver des outils, comme des étiquettes mots prêtes à être utilisées pour soutenir la compréhension des élèves. Les enseignantes A et E suggèrent aussi que ce matériel pourrait être multidisciplinaire, car la lecture est présente dans toutes les autres matières enseignées à l'école. L'enseignante E ajoute qu'il serait reposant de pouvoir s'appuyer sur un seul matériel au lieu de continuellement combiner plusieurs outils.

Pour l'enseignante A et D, il est important qu'un matériel puisse solliciter la participation des garçons et des filles, car elles trouvent que le matériel existant n'est pas aussi attrayant pour les garçons que pour les filles. L'enseignante B aimerait y retrouver des activités sous forme de jeux où les élèves peuvent manipuler, bouger, observer ou encore écouter. L'enseignante F aimerait avoir un matériel, comme un livre géant interactif, qui travaille la métacognition et les connaissances. Elle suggère également de concevoir un matériel qui pourrait utiliser le tableau interactif comme support.

L'enseignante C remarque qu'elle a tellement de besoins à combler qu'il est impossible pour elle qu'un matériel soit idéal. Cette même enseignante précise que même si un matériel comble plusieurs besoins, le matériel idéal est impossible à concevoir. Bref, bien que toutes les enseignantes soient capables de nommer les caractéristiques d'un outil idéal pour elles, les enseignantes C et E croient que l'être humain est trop complexe pour arriver à répondre à tous les besoins des apprenants avec un seul matériel.

Pour résumer la quatrième partie de ce chapitre, nous constatons que les enseignantes utilisent du matériel pour travailler la compréhension en lecture et elles doivent, dans la plupart des cas, adapter le matériel utilisé ou encore le compléter avec un autre matériel. Par contre, quand nous leur avons demandé si elles trouvaient que le matériel didactique est suffisant pour répondre aux besoins de leurs élèves, elles ont toutes répondu par la négative. Les enseignantes témoignent des besoins au niveau matériel. Elles aimeraient entre autres retrouver du matériel multidisciplinaire leur offrant plusieurs activités avec des niveaux de difficultés variés pour faciliter l'adaptation des interventions aux caractéristiques des élèves.

5. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre consacré à la présentation des résultats, nous relevons les résultats obtenus lors de nos entrevues auprès de six enseignantes qui travaillent auprès d'élèves dysphasiques au primaire. Le but de nos entrevues était de connaître les pratiques pédagogiques déclarées et déclarées par les enseignantes pour travailler la compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques du primaire au Québec.

Pour répondre à notre premier objectif, nous avons demandé aux enseignantes de nous décrire les pratiques pédagogiques qu'elles ont déclarées pour intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture. Tout d'abord, nous constatons que les enseignantes choisissent leurs interventions en fonction de leur perception du développement des élèves. Au premier cycle, des activités qui visent les microprocessus sont privilégiées, tandis qu'au deuxième et troisième cycle, les interventions visent plus le développement des autres processus. Dès le début de la scolarisation, les élèves sont en contact avec le langage écrit. Étant donné que la lecture est présente dans toutes les matières abordées à l'école, des interventions en lecture sont proposées aux élèves quotidiennement. Les enseignantes présentent des activités pour développer la lecture sous différentes formes, comme les cercles de lecture, les lectures partagées, les ateliers, la lecture personnelle ou encore le projet. Les stratégies sont enseignées explicitement aux élèves, mais l'autonomie de l'élève à recourir à ses stratégies demeure un défi.

Pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, nous avons demandé aux enseignantes de décrire les pratiques pédagogiques qui sont adaptées aux caractéristiques et aux besoins des élèves dysphasiques. D'après les déclarations des enseignantes, nous constatons que les élèves dysphasiques présentent des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture. En effet, nous pouvons relever les problèmes de mémorisation et d'organisation des informations lues, ainsi que de la fatigue cognitive. Par conséquent, les élèves dysphasiques n'établissent pas facilement le lien

entre le langage oral et le langage écrit, car leurs efforts cognitifs sont concentrés sur le décodage du message. Les enseignantes affirment qu'étant surchargés, ils ne sont pas en mesure de mettre des efforts sur la compréhension du message. Lors de leurs interventions, les enseignantes doivent penser à intégrer des éléments visuels, à capter l'intérêt et susciter la motivation des élèves, à segmenter la tâche, à respecter un thème et à se fixer un objectif. Elles doivent également adapter leurs interventions, car les élèves ne développent pas leurs apprentissages en lecture au même rythme. Finalement, pour susciter la motivation et la participation des élèves, les enseignantes font parfois la lecture à leurs élèves. Elles mettent en place des interventions sous forme de jeu ou sous forme de projet, permettant ainsi aux élèves de manipuler, bouger et être actifs. De plus, les élèves semblent motivés à apprendre à lire lorsque l'enseignante les responsabilise par rapport à leurs apprentissages et leur donne la liberté de choisir leurs lectures.

Pour répondre à notre troisième objectif, nous avons demandé aux enseignantes de décrire les défis qu'elles ont rencontrés lorsqu'elles travaillaient la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques. Tout d'abord, les caractéristiques de ces élèves peuvent causer des difficultés aux enseignantes, plus particulièrement les problèmes d'attention, la motivation et l'adaptation des interventions. Nous constatons également que certaines enseignantes doivent accepter le fait que les objectifs qu'elles veulent atteindre avec leurs élèves ne peuvent parfois pas être atteints. Ensuite, l'évaluation des apprentissages représente aussi un défi pour plusieurs enseignantes. Pour évaluer leurs élèves, elles utilisent des critères d'évaluation du régulier, des grilles et des observations. Finalement, les enseignantes se sentent à l'aise pour intervenir en lecture auprès de leurs élèves dysphasiques. Toutefois, elles rencontrent parfois quelques inconforts relatifs aux adaptations des interventions en lien avec les caractéristiques particulières des élèves.

Pour répondre à notre quatrième objectif de recherche, nous avons demandé aux enseignantes de décrire le matériel didactique qu'elles utilisent en classe pour

travailler la compréhension en lecture auprès de leurs élèves dysphasiques. Tout d'abord, nous constatons que les enseignantes doivent souvent adapter le matériel qu'elles utilisent ou encore le compléter avec un autre matériel. Les enseignantes déclarent que le matériel didactique est insuffisant pour répondre aux besoins de leurs élèves et elles ont des besoins dans ce domaine. En bref, elles aimeraient retrouver du matériel où il est possible d'aborder plusieurs matières et qui propose des activités de différents niveaux pour couvrir les larges besoins des élèves dysphasiques.

CINQUIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, nous procédons à une discussion des principaux résultats de notre recherche. Nous menons cette discussion au regard des objectifs, du contexte et du cadre théorique de notre recherche. Rappelons que nous avons pour objectif de décrire 1) les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture; 2) les pratiques pédagogiques déclarées adaptées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques; 3) les défis rencontrés par l'enseignant lorsqu'il travaille la compréhension en lecture avec les élèves dysphasiques et 4) le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques.

Ce chapitre est donc divisé en quatre sections principales. La première section est en lien avec les pratiques déclarées relatives aux processus de compréhension en lecture. La seconde section est en lien avec l'adaptation des interventions et les défis rencontrés par les enseignantes lorsqu'elles travaillent la compréhension en lecture avec leurs élèves. La troisième section traite de la motivation des élèves dysphasiques. La quatrième section présente le matériel didactique utilisé pour intervenir sur la compréhension en lecture.

1. LES INTERVENTIONS SUR LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

Dans cette première section, nous discuterons, en tenant compte des résultats que nous avons obtenus par l'entremise des entretiens, des difficultés rencontrées par

les élèves à l'égard des processus impliqués dans la compréhension en lecture et des interventions que les enseignantes choisissent pour intervenir sur ces processus en lecture.

1.1 Les microprocessus

À partir de l'analyse du contenu de nos entretiens, on peut dégager que l'identification des mots s'enseigne dès le début de la scolarité. En effet, les enseignantes au préscolaire déclarent que les interventions en lecture sont majoritairement centrées sur la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique et ces interventions sont encore pratiquées fréquemment au premier cycle. Plus précisément, il est question de segmentation et de fusion de syllabes et d'identification de sons dans des mots. Selon l'Observatoire national de la lecture, (1998), le principe alphabétique requiert de la part de l'enfant une habileté à analyser la parole en phonèmes et à faire des associations lettres-phonèmes. Le principe alphabétique – la découverte de ce lien entre les sons de la langue orale et les signes écrits – ouvre alors la porte à l'acquisition du décodage graphophonémique, permettant l'identification des mots, ce qui constitue une étape inévitable de l'apprentissage de la lecture (Observatoire national de la lecture, 1998).

Selon notre étude, les enseignantes déclarent que l'apprentissage de la lecture représente un grand défi pour leurs élèves dysphasiques, car ils n'établissent pas facilement le lien entre le langage oral et le langage écrit. En effet, pour découvrir le principe alphabétique, l'élève doit faire le lien entre les sons de la langue et les signes écrits (Observatoire national de la lecture, 1998). Cette difficulté à identifier les unités phonologiques est appuyée par Bernstein et Tiegerman-Farber (2002) qui soulignent que les élèves dysphasiques rencontrent des difficultés persistantes dans l'apprentissage des correspondances graphèmes - phonèmes. D'autres auteurs (Gillam et Carlile, 2007; Kelso *et al.*, 2007) ont également relevé que la lecture des élèves dysphasiques est particulièrement lente et laborieuse et qu'ils commettent des erreurs

au niveau de l'identification des mots écrits. De plus, même si les élèves dysphasiques sont de bons décodeurs, ils ont de la difficulté à comprendre correctement un texte ou un message oral (Megherbi *et al.*, 2005). L'identification des mots écrits représente donc un défi pour les élèves dysphasiques, autant pour le décodage que pour l'accès au sens des mots lus.

Comme nous l'avons relevé dans le chapitre précédent, les enseignantes disent adopter plusieurs stratégies avec leurs élèves dysphasiques afin de les aider avec l'identification des mots écrits. Ces stratégies sont enseignées explicitement et des éléments visuels les accompagnent pour faciliter l'utilisation des stratégies par les élèves. Les enseignantes rapportent également recourir à des analogies, qui semblent faciliter également l'autonomie des élèves dans la gestion de la langue écrite. À cet égard, nos observations vont dans le sens de Roseberry-McKibbin (2007), qui indique qu'un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture est très important.

De plus, toujours à propos des stratégies enseignées, les enseignantes disent utiliser aussi plusieurs entrées sensorielles auprès de leurs élèves, comme des images qui sollicitent un traitement visuel. En effet, les images aident l'élève à faire le lien entre une lettre et son phonème. Cette intervention est appuyée par Egaud (2001) qui propose de jumeler le plus possible une information auditive à une information visuelle. Takala (2006) propose également l'utilisation d'éléments visuels pour favoriser l'apprentissage des différentes stratégies en lecture.

Selon les résultats de notre étude, les enseignantes disent mettre en place des interventions pour aider les élèves à construire une signification lors du traitement d'un mot, d'une phrase ou d'un texte. En effet, sur ce point, des chercheurs ont déjà mentionné qu'il est parfois difficile, pour les élèves dysphasiques, de donner un sens à un mot nouveau ou à une nouvelle connaissance (Gillam et Carlile, 1997; Takala, 2006). Par exemple, les enseignantes participant à notre étude indiquent qu'elles

présentent un lexique aux élèves, afin de les préparer aux mots qui pourraient être nouveaux lors de la lecture d'un texte. Elles disent aussi recourir à des étiquettes mots, lesquelles aident les élèves à faire du sens à un mot nouveau grâce à l'image. Elles disent enfin que le fait de situer les interventions de lecture en respectant un thème permet aux élèves de donner un sens à leur lecture. Plus le traitement des mots est difficile, plus le lecteur recourt au contexte (Content et Zesiger, 2000).

1.2 Les processus d'intégration

Les résultats de notre étude démontrent que les enseignantes ne travaillent pas l'ensemble des processus d'intégration auprès de leurs élèves dysphasiques. En effet, bien que les inférences soient travaillées par toutes les enseignantes, l'interprétation des référents et des anaphores, ainsi que l'interprétation des connecteurs ne sont travaillées que par quelques-unes d'entre elles. Selon certaines enseignantes, les élèves dysphasiques ont de la difficulté à faire l'interprétation des référents et des anaphores. Selon Roseberry-McKibbin (2007), les phrases qui contiennent des pronoms et d'autres anaphores peuvent en effet causer des difficultés de compréhension aux élèves dysphasiques. De plus, l'étude menée par Megherbi *et al.* (2005), où les élèves devaient passer des épreuves de compréhension orale et de lecture, de décodage et d'interprétation de pronoms et de mots de relation, démontre que les élèves ayant de faibles performances de compréhension en lecture présentent également des difficultés langagières.

Par ailleurs, selon nos entretiens, certaines enseignantes travaillent l'interprétation des référents et des anaphores et l'interprétation des connecteurs en collaboration avec l'orthophoniste. Cette pratique est appuyée par Gérard (1993), qui propose une collaboration entre plusieurs professionnels pour évaluer les besoins des élèves dysphasiques et intervenir efficacement auprès d'eux. Des enseignantes disent aussi intégrer l'interprétation des référents et des anaphores et l'interprétation des connecteurs dans l'acte de lire. Selon elles, ce travail ne nécessite pas un

enseignement explicite, car c'est par le sens que l'élève arrive à faire ces interprétations. Pourtant, selon Roseberry-McKibbin (2007), un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture est très important. Finalement, toutes les enseignantes font des interventions afin de développer la capacité à faire des inférences chez leurs élèves dysphasiques, même si elles jugent que c'est une habileté très difficile à développer chez leurs élèves. Pour ces enseignantes, ces interventions en lien avec les inférences sont faites à l'oral. Cette pratique est appuyée par Takala (2006), qui recommande de contourner les difficultés en variant les modes de communication. Ainsi, les inférences peuvent être travaillées à l'oral, ce qui est plus facile pour les élèves que de les travailler à partir de mots écrits.

1.3 Les macroprocessus

Selon les résultats de notre étude, la plupart des enseignantes disent travailler les macroprocessus auprès de leurs élèves dysphasiques. Tout d'abord, elles déclarent que leurs élèves éprouvent de la difficulté à identifier les idées principales dans une lecture. De plus, ils ont de la difficulté à mémoriser les informations importantes. Cette difficulté peut s'expliquer par la surcharge cognitive de la tâche de lecture (Observatoire national de la lecture, 2000). En effet, telle que mentionné précédemment, les élèves dysphasiques ont de la difficulté à analyser la parole en phonème et à faire l'association entre les graphèmes et les phonèmes. Ces difficultés ont des répercussions sur le décodage graphophonémique, qui permet l'identification des mots. Pour ces élèves dysphasiques, l'activité de décodage provoque souvent une surcharge cognitive et il est possible que la mémoire de travail de l'élève ne puisse pas emmagasiner et organiser les informations importantes afin de comprendre le texte lu. Roseberry-McKibbin (2007) affirme sur ce point que les élèves dysphasiques ont de la difficulté avec leur mémoire à court terme, ce qui représente un obstacle important. Aussi, selon Giasson (1990) et Irwin (2007), ces élèves peuvent avoir de la difficulté avec leur mémoire à court terme et cette difficulté nuit à la rétention des informations importantes et à l'intégration des nouvelles informations lors d'une

lecture. Par ailleurs, selon l'étude de Gillam et Carlile (1997), certains résultats révèlent qu'il est possible pour un élève n'ayant pas de bonnes habiletés en lecture de compenser avec de bons processus de compréhension et une bonne mémoire à long terme.

Par ailleurs, les enseignantes déclarent que les élèves dysphasiques peuvent être en mesure de produire un résumé de leur lecture, mais qu'ils éprouvent de la difficulté à mettre leurs idées en phrases ou à exprimer correctement à voix haute le résumé de leur lecture. Selon Bernstein et Tiegerman-Farber (2002) et Roseberry-McKibbin (2007), les élèves dysphasiques présentent en effet des difficultés à structurer des phrases en respectant l'ordre des mots et en faisant des phrases complètes. Aussi, selon Roseberry-McKibbin (2007), les élèves dysphasiques ont de la difficulté à formuler un message. En ce sens, ils produisent parfois un message contenant des informations qui manquent de pertinence, de clarté et de précision. Aussi, les liens entre leurs idées ne progressent pas toujours de manière logique et cohérente. Il est difficile pour les élèves dysphasiques de reformuler ce qu'ils ont lu dans leurs propres mots. Finalement, selon notre étude, les enseignantes déclarent que les élèves dysphasiques ont de la difficulté à organiser les informations lues selon la structure du texte. Cette difficulté est appuyée par Roseberry-McKibbin (2007), qui affirme qu'il est difficile pour ces élèves de classer des mots selon des catégories et de ressortir la macrostructure du texte.

Selon notre étude, les enseignantes déclarent mettre en place différentes stratégies pour aider leurs élèves dysphasiques à développer les macroprocessus. Pour faciliter l'application de ces processus, elles proposent leurs interventions en lien avec un thème afin de créer un contexte autour de la lecture. McCormick *et al.* (2003) proposent de fournir à l'élève un contexte afin de donner un sens à sa lecture. Selon Content et Zesiger (2000), les lecteurs moins avancés traitent plus facilement les mots lorsqu'ils peuvent recourir au contexte. Pour aider ses élèves à identifier les idées principales d'un texte après une lecture, même lorsqu'il s'agit d'une simple phrase,

l'enseignante questionne les élèves pour savoir de qui ou de quoi parle-t-on. Ce questionnement les aide à cibler les informations à retenir. Les enseignantes au troisième cycle invitent les élèves à trouver les mots importants dans la phrase et à les surligner et à en faire une image. Pour aider leurs élèves à produire un résumé, elles leur permettent d'utiliser plusieurs moyens pour formuler leurs idées. Par exemple, elles demandent aux élèves d'exprimer leur compréhension d'un texte par le mime ou le dessin. Takala (2006) recommande de contourner les difficultés en variant les modes de communication. En effet, le dessin ou le mime peut représenter des modes de communication qui sont plus faciles que la parole pour ces élèves. Finalement, pour les aider à dégager la structure du texte, les enseignantes utilisent une carte réseau, qui permet de faire des liens et de mettre en évidence les catégories d'informations. Giasson (1990) relève qu'il est possible d'organiser les informations d'un texte sous la forme d'un graphique ou d'un schéma afin de démontrer les liens entre les informations. De plus, l'utilisation d'éléments visuels, tel que la carte réseau, est appuyée par Egaud (2001), qui propose de jumeler le plus possible une information auditive à une information visuelle.

1.4 Les processus d'élaboration

Selon nos entretiens, les enseignantes déclarent que les élèves dysphasiques éprouvent de la difficulté avec certains processus d'élaboration. En effet, des enseignantes disent qu'il est difficile pour leurs élèves de se faire des images mentales. De plus, elles déclarent qu'il est difficile pour les élèves dysphasiques de réagir émotivement face à un texte. Ces élèves ont aussi de la difficulté à faire référence à leur vécu et, par le même fait, à faire des liens entre leurs connaissances et les nouvelles informations contenues dans le texte. Ces difficultés se rapportent à la dimension sémantique du langage, qui touche l'accès à la compréhension du message (Ziarko, 1995). En effet, pour accéder à la compréhension d'un message, il faut être en mesure de s'en faire une représentation mentale. Giasson (1990) relève l'importance des représentations mentales en soutenant que le lecteur qui est capable

de visualiser les informations lues semble comprendre mieux sa lecture et perçoit plus facilement les illogismes. De plus, selon Roseberry-McKibbin (2007), il est difficile pour les élèves dysphasiques d'accéder au sens d'un mot qui représente un concept abstrait, comme les émotions. De plus, les élèves dysphasiques rencontrent des difficultés relatives au microprocessus, ce qui leur cause une difficulté à accéder au sens du texte lu (Observatoire national de la lecture, 2000). La surcharge cognitive reliée au décodage fait en sorte que ces élèves ne sont pas en mesure d'interpréter le message et, par conséquent, d'y réagir émotionnellement.

De plus, les enseignantes utilisent différents moyens pour aider les élèves à développer les processus d'élaboration, notamment en recourant à la discussion, qui n'implique pas un traitement cognitif de la langue écrite. Pour travailler les prédictions, elles disent demander à leurs élèves de prédire oralement ou d'écrire la fin d'une histoire et d'en faire un dessin. Cette pratique est appuyée par Giasson (1990), Takala (2006) et Yang (2006) selon lesquels les hypothèses permettent au lecteur d'être actif durant la lecture et de chercher des réponses. Avant la lecture, les enseignantes déclarent faire des mises en situation afin d'annoncer le sujet du texte et présenter un lexique aux élèves afin de les préparer aux mots nouveaux qu'ils pourraient rencontrer durant la lecture. Il est reconnu que le lecteur se base sur ses connaissances antérieures pour donner un sens à sa lecture (Coiro et Dobler, 2007). Il est alors pertinent de rappeler les connaissances antérieures des élèves en discutant avec eux du sujet du texte à lire et en expliquant la signification des mots nouveaux. De plus, en faisant des liens entre le contenu du texte et ses expériences antérieures, le lecteur retient plus facilement l'information (Coiro et Dobler, 2007; Giasson, 1990; Salmeron *et al.*, 2005; Takala, 2006). Les enseignantes disent que les élèves réagissent spontanément au texte lu s'ils ont bien compris leur lecture. Giasson (1990) appuie cette observation en soulevant le fait qu'un lecteur devient plus actif dans le processus de lecture et qu'il s'engage davantage lorsqu'il se laisse toucher par l'auteur. De plus, certaines enseignantes disent remarquer que les élèves doivent nécessairement raisonner pour être en mesure de comprendre leur lecture. Par

conséquent, les enseignantes de notre étude n'enseignent pas explicitement à leurs élèves à réagir émotivement et à raisonner sur un texte. Pourtant, selon Roseberry-McKibbin (2007), un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture est très important. Il est alors pertinent de se demander si, tout comme l'interprétation des référents et des anaphores et l'interprétation des connecteurs, les réactions émotives et le raisonnement se développent naturellement dans les activités de lecture.

1.5 Les processus métacognitifs

Selon les résultats de notre étude, les enseignantes disent que les élèves dysphasiques ont de la difficulté à utiliser des stratégies pour se dépanner en lecture de façon autonome. En effet, bien que les élèves dysphasiques soient en mesure d'appliquer les stratégies en lecture, les enseignantes doivent souvent intervenir pour soutenir leurs élèves. Cette difficulté est appuyée par Roseberry-McKibbin (2007), qui relève que les élèves dysphasiques ont de la difficulté à identifier leurs pertes de compréhension, et par conséquent, à trouver des moyens pour rétablir la compréhension. Pour aider les élèves à recourir à des stratégies de dépannage en lecture, les enseignantes disent recourir à des éléments visuels. Takala (2006) recommande en effet de jumeler une information auditive à une information visuelle.

Certaines enseignantes disent également que leurs élèves peuvent avoir de la difficulté à rappeler leur intention de lecture. En effet, selon Takala (2006), les enfants dysphasiques peuvent avoir de la difficulté à identifier l'intention de lecture, soit le but pour lequel ils lisent un texte. Cette difficulté peut s'expliquer par la surcharge cognitive de l'élève (Observatoire national de la lecture, 2000). En effet, puisque les efforts sont concentrés sur le décodage du message, il est possible que la mémoire ne puisse pas retenir le but poursuivi par la lecture. Selon les résultats de notre étude, la majorité des enseignantes s'assurent d'annoncer l'intention de lecture

aux élèves dès le début. Lorsqu'elles font une intervention en lecture, elles disent s'assurer que l'élève comprend l'utilité de l'intervention.

Selon nos entretiens, les élèves recourent aux stratégies de dépannage en lecture de façon plus autonome lorsqu'ils travaillent en équipe. Le travail en équipe est donc une façon efficace de travailler l'utilisation de stratégies pour pallier les pertes de compréhension en lecture. Cette intervention repose sur la théorie du socioconstructivisme du théoricien Vygotski (1934/1978). Selon lui, l'enfant réalise des apprentissages à partir d'un contact avec un adulte ou un pair.

1.6 Le développement des apprentissages

Dans notre cadre théorique, nous avons présenté les processus impliqués dans la compréhension en lecture et nous avons démontré l'importance de développer l'ensemble de ces processus chez l'élève. Par contre, nous avons relevé, dans le cadre de notre étude, que ces processus sont travaillés dans l'ensemble seulement lorsque l'élève atteint le deuxième cycle. En effet, au préscolaire et au premier cycle, les interventions sont beaucoup plus centrées sur les microprocessus que sur les autres processus. L'ensemble des processus est parfois travaillé, mais tant que les mécanismes de base d'identification des mots ne sont pas automatisés, il est difficile pour ces élèves de consacrer de l'énergie à des processus de plus haut niveau. Ce fait est appuyé par Braibant (1994,1996) qui fait une distinction entre les processus spécifiques, soit l'identification des mots écrits, et les processus non spécifiques, qui touchent tous les autres processus impliqués dans la compréhension en lecture. Ainsi, selon notre étude, les processus spécifiques se travaillent au cours du premier cycle du primaire, et, généralement, au deuxième cycle, ce sont les processus non spécifiques impliqués dans la compréhension en lecture qui sont davantage abordés auprès des élèves. En effet, au début de ses apprentissages en lecture, l'élève est très centré sur l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes. Une fois qu'il

maîtrise mieux les stratégies d'identification des mots, il est en mesure de consacrer plus d'énergie cognitive à l'activité de compréhension.

Nous constatons que les choix d'interventions en lecture varient d'une enseignante à l'autre et que ces choix dépendent du niveau d'habiletés des élèves. Plusieurs enseignantes déclarent qu'elles ne travaillent pas certains processus, car leurs élèves ne sont pas prêts à les travailler. C'est le cas pour la lecture par groupe de mots, l'interprétation des référents et des anaphores, le résumé, les réactions émotives et le raisonnement. Certains élèves rencontrent des difficultés avec les microprocessus et ils doivent y consacrer beaucoup d'effort cognitif. Il est normal que les processus de plus haut niveau ne puissent être travaillés. Pour d'autres élèves, les microprocessus sont plus automatisés. L'enseignante peut alors choisir des interventions en lien avec les autres processus impliqués dans la compréhension en lecture. Ce choix de certaines enseignantes peut être expliqué par le théoricien Vygotski (1934/1978), qui soutient que l'adulte doit tenir compte de la zone proximale pour faire réaliser des apprentissages à un enfant. Cette zone proximale de développement se définit comme étant l'écart entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul, soit son niveau de développement actuel, et ce qu'il est capable de faire avec de l'aide, soit son niveau de développement potentiel. Cette théorie s'inscrit dans le courant de pensée du constructivisme social, car l'enfant réalise des apprentissages à partir d'un contact avec un adulte ou un pair. « [...] learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. »¹⁴ (Vygotski, 1934/1978, p.90) Pour que les apprentissages se réalisent, il est important d'offrir de l'aide à l'enfant tout en tenant compte de son potentiel. D'ailleurs, en 1934, Vygotski critique les recherches de Piaget publiées en 1923 et 1924. Piaget a pris connaissance des critiques de Vygotski plusieurs années plus tard

¹⁴ « [...] l'apprentissage éveille une variété de processus internes de développement qui sont en mesure de fonctionner lorsque l'enfant est en interaction avec les gens de son environnement et en coopération avec ses pairs. »

et il a publié une critique en 1962. En effet, Piaget (1962/1997) croit qu'on ne peut pas enseigner quelque chose à un enfant s'il ne possède pas la maturité cognitive pour l'apprendre.

D'un côté, Piaget (1962/1997) pense que le développement doit précéder les apprentissages, mais d'un autre côté, Vygotski (1934/1997) croit que les apprentissages précèdent le développement. Les enseignantes que nous avons questionnées semblent adopter une vision développementale défendue par Piaget (1962/1997). Il est pertinent de se demander si, avec les élèves dysphasiques, il vaut mieux attendre que la maturité cognitive s'installe avant de faire certains apprentissages ou si, au contraire, il faut amener les élèves à réaliser les apprentissages en les accompagnant pour les faire évoluer dans leur développement.

2. L'ADAPTATION DES INTERVENTIONS

D'après les dires des enseignantes, l'adaptation des interventions en lecture est inévitable auprès des élèves dysphasiques. Cette adaptation représente d'ailleurs un défi pour certaines d'entre elles. En effet, les élèves dysphasiques présentent des caractéristiques semblables sur plusieurs points, mais leur développement langagier évolue à des rythmes différents. Il est donc important de tenir compte de leurs caractéristiques individuelles (Le Normand, 2003). Ainsi, les enseignantes ont souligné l'importance de bien connaître leurs élèves pour choisir des interventions appropriées à chacun et pour poser un jugement adéquat lors des évaluations. Cette position rejoint celle prise par des chercheurs que nous avons précédemment présentés dans notre problématique et qui suggèrent un enseignement spécialisé pour intervenir auprès d'élèves dysphasiques (Le Normand, 2003; Gérard, 1993; Gillon et Dodd, 1995).

Afin d'adapter leurs pratiques, les enseignantes recourent à différents moyens. Tout d'abord, elles déclarent adapter le rythme d'apprentissage en fonction des capacités de chaque élève et disent aussi considérer les besoins de chacun lors de leurs interventions. Ces adaptations peuvent être expliquées par Egaud (2001), qui relève que le trouble du langage peut atteindre différents versants, soit réceptif, expressif ou les deux à la fois. Bien que les élèves dysphasiques présentent des caractéristiques semblables, ils évoluent différemment dans leurs apprentissages et ils présentent des caractéristiques individuelles dont il faut tenir compte. Il est alors compréhensible que les enseignantes doivent adapter leurs interventions en fonction des besoins des élèves. À cet égard, Le Normand (2003) souligne le fait qu'une pratique pédagogique peut être efficace pour un élève et ne l'être pour un autre élève.

3. LA MOTIVATION DES ÉLÈVES DYSPHASIQUES

Selon les résultats de notre étude, les enseignantes déclarent être préoccupées par la motivation de leurs élèves dysphasiques. En effet, pour susciter la motivation et la participation des élèves, elles mettent en place différents moyens. Par exemple, elles disent faire la lecture de livres à leurs élèves, créer des interventions ludiques où les élèves peuvent manipuler, bouger et être actifs et réaliser des projets. Elles disent aussi responsabiliser leurs élèves par rapport à leurs apprentissages, s'assurer d'être près de leur réalité et de respecter leur niveau de développement et leur donner parfois la liberté de choisir leurs lectures. Cette préoccupation est appuyée par Guthrie et Wigfield (2000), qui soulèvent que les élèves dysphasiques présentent beaucoup de difficultés scolaires, ce qui amplifie la nécessité de les motiver afin de garder leur intérêt, surtout en situation de lecture. Selon ces auteurs (Guthrie et Wigfield, 2000), la motivation en lecture constitue la base sur laquelle repose la gestion des processus cognitifs et l'application des stratégies en lecture.

Les enseignantes disent remarquer également qu'elles réussissent à motiver leurs élèves lorsqu'elles leur permettent d'interagir entre eux, soit dans le cadre de travaux d'équipe, dans le cadre d'un projet ou encore lors de cercles de lecture. Le recours aux interactions sociales entre pairs rejoint Ferdinand et son équipe (2000), qui soutiennent que la pédagogie du projet augmente la motivation des élèves tout en leur permettant d'être actifs et de s'engager, de respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève, de développer leur estime de soi et de travailler pacifiquement avec d'autres élèves. D'autres auteurs (Gambrell, Mazzoni et Almasi, 2000) arrivent aussi à la conclusion que le travail en équipe et les interactions sociales rendent les élèves plus responsables de leurs apprentissages et activent leurs processus cognitifs.

Une étude menée par Van Keer et Vanderlinde (2010), révèle de façon spécifique que le travail en équipe améliore le développement des habiletés en lecture. Pour sa part, le cercle de lecture favorise le développement du langage et l'habileté à justifier ses idées et à poser des questions (Gervais, 1998). Ils permettent aussi aux élèves de réagir par rapport aux commentaires des autres et d'écouter activement leurs pairs.

Ces différentes pratiques s'inscrivent dans le courant socioconstructiviste défendu par le théoricien Vygotski (1934/1978), qui soutient que l'enfant réalise des apprentissages à partir d'un contact avec un adulte ou un pair. Il semble donc y avoir un lien entre l'approche socioconstructiviste adoptée par les enseignantes et la motivation des élèves dysphasiques.

4. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE UTILISÉ

Les résultats de notre étude démontrent que toutes les enseignantes déclarent recourir à du matériel pédagogique pour soutenir leurs interventions en lecture. Comme nous l'avons présenté dans notre problématique, l'utilisation d'un matériel

comporte plusieurs avantages pour l'enseignant et l'élève (Lebrun *et al.*, 2006b). En plus de contenir des savoirs à acquérir, le matériel peut susciter la motivation des élèves. On y retrouve également des principes et des stratégies utiles en lecture. Bref, il s'insère dans la relation entre l'élève et le savoir à acquérir. Par contre, le matériel présente aussi des limites quant à la façon dont les contenus disciplinaires sont abordés et par rapport aux démarches d'apprentissage proposées.

En outre, les enseignantes interrogées dans le cadre de notre recherche choisissent leur matériel et l'adaptent en fonction des caractéristiques des élèves. Par exemple, elles choisiront un texte avec des phrases courtes et simples pour les élèves plus faibles et un texte avec des phrases plus longues et complexes pour les plus forts. Les enseignantes choisissent également leur matériel et leur texte en fonction de l'objectif qu'elles souhaitent développer chez leurs élèves. Par exemple, elles utiliseront le matériel *Raconte-moi les sons* si leur but est de travailler la conscience phonologique. Dans le cas d'un texte, elles choisiront, par exemple, un texte informatif, plutôt qu'un récit, pour travailler l'organisation des idées et la classification des informations. Ces choix des enseignantes sont en cohérence avec Lebrun *et al.* (2006b) et McCormick, Loeb et Schiefelbusch (2003), qui soulignent que l'enseignant doit prendre en considération les besoins de ses élèves et les apprentissages qu'il désire leur faire réaliser pour choisir un matériel didactique.

De plus, les enseignantes déclarent adapter le matériel utilisé ou encore le compléter avec un autre matériel. Elles disent également toujours porter un regard critique sur le matériel qu'elles utilisent et elles s'assurent que les interventions proposées dans le matériel soient cohérentes les unes avec les autres. Bien que les enseignantes soient en mesure d'identifier du matériel qu'elles utilisent fréquemment et qu'elles aiment bien, toutes mentionnent que le choix de matériel adapté à la clientèle des élèves dysphasiques n'est pas suffisant. Rappelons qu'une consultation des outils distribués par les maisons d'édition au Québec et les outils conçus hors

Québec pour des élèves dysphasiques francophones a été menée¹⁵. Nous avons alors pu constater qu'il ne semble pas y avoir de matériel québécois destiné à l'usage des élèves dysphasiques qui proposent des activités qui touchent à la fois tous les processus impliqués dans la compréhension en lecture. Par contre, il existe des documents pouvant donner des pistes d'intervention pour les enseignants. Parmi les outils mentionnés par les enseignantes dans le cadre de notre étude, plusieurs travaillent un ou plusieurs processus, mais peu travaillent l'ensemble des processus. Les enseignantes interrogées aimeraient, entre autres, retrouver du matériel multidisciplinaire leur offrant plusieurs activités avec des niveaux de difficulté variés pour faciliter l'adaptation des interventions aux caractéristiques des élèves.

¹⁵ Voir la note 4 à la page 17

CONCLUSION

En résumé, les élèves dysphasiques rencontrent des difficultés au niveau du langage et ils doivent surmonter plusieurs obstacles lors de l'apprentissage de la lecture. En effet, le trouble de langage affecte généralement la compréhension en lecture. Les élèves dysphasiques présentent des caractéristiques particulières, alors il faut nécessairement mettre en place des interventions adaptées à leurs besoins. Pour les aider dans leurs apprentissages, les enseignants et les autres intervenants peuvent recourir, entre autres, à des outils pédagogiques. Par contre, il semble y avoir peu d'outils qui sont fabriqués au Québec et adaptés aux élèves dysphasiques. Notre recherche avait donc pour but de décrire les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants pour travailler la compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques du primaire au Québec. Plus spécifiquement, nous avons tout d'abord décrit les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture. Nous avons aussi décrit les pratiques pédagogiques déclarées adaptées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques. Également, nous avons décrit les défis rencontrés par les enseignants lorsqu'ils travaillent la compréhension en lecture avec les élèves dysphasiques. Finalement, nous avons décrit le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques.

Pour recueillir ces données, nous avons interviewé six enseignantes qui travaillent auprès d'élèves dysphasiques au primaire dans des écoles estriennes de la Commission scolaire des Sommets et de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Pour analyser les données recueillies, nous avons privilégié des analyses qualitatives. Afin d'organiser les informations recueillies par les entrevues, nous avons, dans un premier temps, transcrit les verbatim et nous avons procédé à une

analyse qualitative à l'aide du logiciel *NVivo*. Ce traitement des données nous a permis de regrouper les informations selon leur nature.

En lien avec notre premier objectif de recherche, qui consistait à décrire les pratiques pédagogiques déclarées permettant d'intervenir sur l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture, les résultats de notre étude suggèrent que, tout d'abord, les enseignantes privilégient les processus qu'elles travaillent selon le niveau d'habileté de leurs élèves. En ce sens, les élèves du premier cycle travaillent davantage les microprocessus, tandis que les élèves du deuxième et du troisième cycle travaillent les autres processus, soit les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

À la lumière de notre deuxième objectif de recherche, qui consistait à décrire les pratiques pédagogiques déclarées adaptées aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves dysphasiques, les résultats de notre étude tendent à montrer que l'acquisition des processus d'identification des mots représente un défi pour ces élèves. Au début de l'apprentissage de la lecture, l'identification des mots provoque une surcharge cognitive chez l'élève, ce qui l'empêche d'accéder à la compréhension du message lu. Toute son attention est portée aux correspondances graphèmes-phonèmes. Les enseignantes doivent absolument adapter leurs interventions. En ce sens, elles doivent penser à y inclure des éléments visuels, une segmentation de la tâche en petites étapes, des liens avec les connaissances antérieures des élèves et des éléments pour susciter leur motivation et leur participation.

En lien avec notre troisième objectif de recherche, qui consistait à décrire les défis rencontrés par les enseignantes lorsqu'ils travaillent la compréhension en lecture avec les élèves dysphasiques, les résultats de notre étude ont démontré que les difficultés déclarées varient d'une enseignante à l'autre. Certaines éprouvent de la difficulté lors de leurs pratiques à cause des problèmes d'attention des élèves, de leur motivation et de l'adaptation des interventions nécessaire pour cette clientèle.

D'autres enseignantes rencontrent des difficultés reliées à leurs pratiques, comme les objectifs qu'elles veulent atteindre avec leurs élèves et l'évaluation des apprentissages. D'ailleurs, l'évaluation des apprentissages représente un défi pour plusieurs enseignantes.

Finalement, à la lumière de notre quatrième objectif de recherche, qui consistait à décrire le matériel didactique utilisé pour travailler la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques, les résultats de notre étude ont révélé que, bien que les enseignantes aient à leur disposition beaucoup de matériel, elles demeurent avec des besoins à combler. En effet, elles aimeraient trouver un matériel qui pourrait leur permettre une grande flexibilité afin de répondre aux différents besoins des élèves, autant par rapport à leurs difficultés langagières qu'à leur besoin de motivation. Afin d'éviter d'avoir à utiliser plusieurs ouvrages pour couvrir l'ensemble des matières à enseigner, les enseignantes aimeraient trouver un matériel multidisciplinaire comportant, par le fait même, plusieurs outils pratiques.

Notre étude présente certaines limites. En effet, nous n'avons interrogé qu'un petit nombre d'enseignantes dans un territoire restreint. Il aurait été intéressant de décrire les pratiques pédagogiques des enseignants d'autres régions québécoises. Aussi, le questionnaire d'entrevue nous limite à connaître seulement les pratiques déclarées des enseignantes. Il aurait été intéressant de pouvoir observer directement les pratiques de ces enseignantes en contexte de classe. Cette étude pourrait, en ce sens, servir de tremplin pour d'autres études qualitatives menées auprès d'élèves dysphasiques et auprès d'enseignants qui les accompagnent.

Concernant les retombées pédagogiques d'une telle étude, il serait pertinent d'investiguer sur les modalités nécessaires à la construction d'un matériel qui répondrait aux besoins des enseignants. Pour certaines de nos participantes, le défi est réalisable, mais pour d'autres, même le plus complet des matériels présenterait encore

des lacunes, puisque qu'il faudrait inventer autant de matériel qu'il y d'élèves dysphasiques pour répondre vraiment aux besoins de cette clientèle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, M.J., Foorman, B., Lundberg, I. et Beller, T. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Almasi, J.F. (2003). *Teaching strategic processes in reading*. New York : The Guilford Press.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). Vers une gestion éducative de la classe (2^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur (1^{re} éd. 1996).
- Bernstein, D.K. et Tiegerman-Farber, E. (2002). *Language and Communication Disorders in Children* (5^e éd.). Boston : Allyn and Bacon (1^{re} éd. 1997).
- Bigras, I. (2008). *Princesse Languette*. Pincourt : Magie-Mots.
- Braibant, J.-M. (1994). Le décodage et la compréhension : Deux composantes essentielles de la lecture en deuxième primaire. In J. Grégoire et B. Piérart (dir.), *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (p.173-194). Bruxelles : De Boeck Université.
- Braibant, J.-M. (1996). La diversité des troubles de la lecture: étude de cas. In C. Lepot-Froment (dir.), *Éducation spécialisée. Recherches et pistes d'action* (p.69-104). Bruxelles : De Boeck Université.
- Botting, N., Simkin, Z. et Conti-Ramsden, G. (2006). Associated Reading Skills in Children with a History of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(1), 77-98.
- Boysson-Bardies, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Odile Jacob.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B. et Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 45(6), 1142-1157.
- Chikalanga, I. (1992). A Suggested Taxonomy of Inferences for the Reading Teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697-709.

- Clifton Jr., C. et De Vincenzi, M. (1990). Comprehending sentences with empty elements *In* D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais et K. Rayner (dir.), *Comprehension processes in reading* (p.33-71). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Clinique d'Évaluation Neuropsychologique et des Troubles d'Apprentissage de Montréal (CENTAM) (2008). *La dysphasie : Trouble spécifique du langage*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.centam.ca/dysphasie.htm>>. Consulté le 5 septembre 2008.
- Coiro, J. et Dobler, E. (2007) Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Content, A. et Zesiger, P. (2003). L'acquisition du langage écrit. *In* J.A. Rondal et X. Seron (dir.), *Trouble du langage, Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p.179-209). Wavre : Éditions Mardaga.
- Danon-Boileau, L. (2009). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France (1^{er} éd. 2004).
- de Partz, M.-P. et Zesiger, P. (2000). Langage écrit. *In* J.A. Rondal et X. Seron (dir.), *Trouble du langage, Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p.413-434). Wavre : Éditions Mardaga.
- Destrempe-Marquez, D. et Lafleur, L. (1999). *Les troubles d'apprentissage: comprendre et intervenir*. Montréal : Éditions Hôpital Sainte-Justine.
- Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) (2009). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage du secteur des jeunes (EHDA), selon le type de regroupement et l'année scolaire, code de difficulté 34 (déficiência langagière)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) : Québec.
- Duffy, G.G. et Hoffman, J.V. (1999). In pursuit of an illusion : The flawed search for perfect method. *The Reading Teacher*, 53(1), 10-16.
- Egaud, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- Fayol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions. *In* P. Lecocq (dir.), *La lecture : processus, apprentissage, troubles* (p.79-101). Paris : Presses Universitaires de Lille.

- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferdinand, M.-T., Lorrain, L., Morissette, P.L., Pérusset, C., Rouleau, A., Sarrasin, L., Soucy, L. et Veilleux, J. (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Fond de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches (2001). *De l'oral à l'écrit*. Québec.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marschall et M. Coltheat (dir.). *Surface dyslexia : Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (p.310-330). Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gambrell, L.B., Mazzoni, S.A. et Almasi, J.F. (2000). Promoting Collaboration Social Interaction, and Engagement with Text. In L. Baker, M.J. Dreher et J.T. Guthrie (dir.). *Engaging Young Readers : Promoting Achievement and Motivation* (p.119-139). New York : Guilford Press.
- Gérard, C. L. (1993). *L'enfant dysphasique, Évaluation et rééducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gervais, F. (1998). Le cercle de lecture autonome au primaire. *Québec Français*, 109, 34-36.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur (1^{er} éd. 1995).
- Gillam, R.B. et Carlile, R.M. (1997). Oral Reading and Story Retelling of Students with Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(1), 30-42.
- Gillon, G. et Dodd, B. (1995). The Effects of Training Phonological, Semantic, and Syntactic Processing Skills in Spoken Language on Reading Ability. *Speech, and Hearing Services in Schools*, 26(1), 58-68.
- Gombert, J.É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Guthrie, J.T. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading online*, Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/index.html>>.
- Guthrie, J.T. et Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research, Volume III* (p.403-422). New York: Erlbaum.
- Irwin, J.W. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes* (3^e éd.). Boston : Allyn and Bacon (1^{re} éd. 1986).
- Kelso, K., Fletcher, J. et Lee, P. (2007). Reading Comprehension in Children with Specific Language Impairment: An Examination of Two Subgroups. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), 39-57.
- Kuder, S.J. (2003). *Teaching Students with Language and Communication Disabilities* (2^e éd.). Boston : Allyn and Bacon. (1^{re} éd. 1997).
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (2006a). La conception, la sélection et l'utilisation du matériel didactique et pédagogique : des enjeux socioéducatifs multiples. In J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p.1-9). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (2006b). Le rapport au matériel didactique et pédagogique : la nécessité de dépasser l'instrumentalisation de l'intervention éducative. In J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p.353-356). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwens, C. et Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Le Normand, M.-T. (2003). Retards de langage et dysphasies. In J.A. Rondal et X. Seron (dir.), *Troubles du langage, Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (p.727-747). Belgique : Mardaga.
- Locke, J.L. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language*, 58, 265-326.

- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, 140, 64-66.
- McArthur, G.M., Hogben, J.H., Edwards, S.M., Heath, S.M. et Mengler, E.D. (2000). On the “Specifics” of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-874.
- Megherbi, H. et Ehrlich, M.-F. (2005). Language Impairment in Less Skilled Comprehenders: The On-Line Processing of Anaphoric Pronouns in a Listening Situation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(7-9), 715-753.
- McCormick, L., Loeb, D.F. et Schiefelbusch, R.L. (2003). *Supporting Children with Communication Difficulties in Inclusive Settings. School-Based Language Intervention* (2^e éd.). Boston : Allyn and Bacon (1^{re} éd. 1997).
- Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moore, C. et Lo, L. (2008). Reading Comprehension strategy : Rainbow Dots. *The Journal of the International Association of Special Education*, 9(1), 124-127.
- Nation, K., Clarke, P. Marshall, C.M. et Durand, M. (2004). Hidden Language Impairments in Children: Parallels between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment? *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(1), 199-211.
- Nicholas, D.W. et Trabasso, T. (1980). Toward a Taxonomy of Inferences for Story Comprehension. In F. Wilkening, J. Becker et T. Trabasso (dir.), *Information Integration by Children* (p.215-242). Hillsdale, New, Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Observatoire national de la lecture (dir.) (1998). *Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE) Analyses, réflexions et propositions*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Observatoire national de la lecture (dir.) (2000). *Maîtriser la lecture : Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Olds, S.W. et Papalia, D.E. (2000). *Le développement de la personne* (5^e éd.) Laval : Éditions Études Vivantes (1^{er} éd. 1978).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Ouzoulias, A. (2009). Conscience phonologique: quels apprentissages en maternelle? In C. Passerieux (dir.), *La maternelle, Première école, Premiers apprentissages* (p.117-134). Lyon : Chronique sociale.
- Piaget, J. (1997). Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski concernant Le langage et la pensée chez l'enfant et Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. In L. Vygotski (dir.), *Pensée et langage* (p.501-516). (3^e éd.). Paris : La Dispute (1^{re} éd. 1934).
- Roseberry-McKibbin, C. (2007). *Language disorders in children. A multicultural and case perspective*. États-Unis : Pearson Education.
- Salmeron, L., Canas, J., Kintsch, W. et Fajardo, I. (2005). Reading Strategies and Hypertext Comprehension. *Discourse Processes*, 40(3), 171-191.
- Seidenberg, M. S. (1990). Lexical access : Another theoretical soupstone? In D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais et K. Rayner (dir.), *Comprehension processes in reading* (p.33-71). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Takala, M. (2006) The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 1995).
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70
- Van Keer, H. et Vanderlinde, R. (2010). The impact of cross-age peer tutoring in third and sixth graders' reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 33-45.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Vygotski, L.S. (1934/1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris : La Dispute (1^{re} éd. 1934).

- Wagner, R.J. et Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Warren, W.H., Nicholas, D.W. et Trabasso, T. (1979). Event Chains and Inferences in Understanding Narratives. In R.O. Freedle (dir.), *New Directions in Discourse Processing (Vol.2)* (p.23-52). Norwood, N.J. : Ablex Publication Corporation.
- Wise, J.C., Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovette, M.W. et Wolf, M. (2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109.
- Yang, Y.-F. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27, 313-343.
- Ziarko, H. (1995). L'enfant et son langage à l'âge préscolaire. In N. Royer (dir.), *Éducation et intervention au préscolaire* (p.123-145). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

ANNEXE A

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques : analyse de pratiques pédagogiques déclarées

Louise Bombardier, Faculté d'éducation
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation
Sous la direction de Marie-France Morin

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif de ce projet de recherche est de décrire la situation des enseignants qui travaillent la compréhension en lecture auprès d'élèves dysphasiques du primaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à des questions d'entrevue. La chercheuse se déplacera dans votre milieu scolaire pour recueillir les données. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à l'entrevue, soit environ 30 minutes.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de noms fictifs et toutes informations pouvant mener à l'identification des personnes participantes seront éliminées lors de la transcription des entrevues. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes non plus. Les résultats seront diffusés dans le mémoire de la chercheuse. La rédaction d'un article dans une revue professionnelle accessible aux enseignants pourrait être envisageable ultérieurement. Les données recueillies seront conservées dans un fichier informatique qui sera protégé par un mot de passe et seulement la chercheuse et la directrice y auront accès. Le fichier informatique sera conservé jusqu'en 2015 et détruit par la suite. Les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des moyens employés pour travailler la compréhension en lecture auprès des élèves dysphasiques est le bénéfice prévu. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Signature de la chercheuse

Date

Louise Bombardier, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation
Chercheuse responsable du projet de recherche

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Enquête sur les ressources matérielles utilisées auprès des élèves dysphasiques pour travailler la compréhension en lecture. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____ Date : _____

S.V.P. signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la **protection des participantes et participants**. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité,

ANNEXE B
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Ce questionnaire s'adresse à des enseignants qui travaillent auprès d'élèves ayant une dysphasie dans une classe de communication. L'objectif est de connaître votre opinion et vos perceptions sur les pratiques pédagogiques que vous utilisez pour travailler les processus de compréhension en lecture avec vos élèves.

VOTRE IDENTIFICATION

Commission scolaire _____
Nombre d'élèves dysphasiques à charge : _____

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Décrivez-moi une période typique d'intervention en lecture?

Est-ce que les interventions en lecture se font principalement en grand groupe, en petits groupes, en dyade ou individuellement ?

Est-ce que vos pratiques pédagogiques vous permettent une certaine flexibilité lors des activités (peuvent être adaptées aux différentes caractéristiques des élèves)?

Est-ce qu'il y a des activités en lecture qui suscitent particulièrement la motivation et la participation des élèves?

Comment choisissez-vous les textes que vous présentez aux élèves?

Comment enseignez-vous explicitement les stratégies de compréhension en lecture à vos élèves?

Comment évaluez-vous les progrès de vos élèves en lecture?

Lorsque vous planifiez une activité en lecture, quels sont les éléments dont vous tenez compte?

À quelle fréquence faites-vous des interventions en lecture?

Quel est votre niveau d'aisance quand vous intervenez en lecture?

Est-ce que vos interventions permettent de travailler :

Microprocessus	OUI	NON
- l'identification des mots écrits?		
- la lecture par groupe de mots?		
- la microsélection (sélection des informations importantes dans la phrase)?		
Processus d'intégration	OUI	NON
- l'interprétation des référents?		
- l'interprétation des connecteurs?		
- les inférences?		
Macroprocessus	OUI	NON
- l'identification des idées principales?		
- le résumé?		
- l'utilisation de la structure du texte (schéma de récit, par exemple)?		
Processus d'élaboration	OUI	NON
- les prédictions?		
- l'imagerie mentale?		
- les réactions émotives?		
- le raisonnement?		
- l'intégration des nouvelles informations en lien avec les connaissances de l'élève?		
Métacognition	OUI	NON
- la gestion des pertes de compréhension?		
- les stratégies de dépannage?		
- le respect de l'intention de lecture?		

MATÉRIEL DIDACTIQUE

Est-ce que vous utilisez du matériel didactique pour travailler la compréhension en lecture? Sinon, passer à la section *Vos besoins*.

Lequel utilisez-vous le plus souvent pour travailler la compréhension en lecture?

Quels sont les avantages de cet outil?

Quelles sont les limites de cet outil?

Est-ce que vos pratiques pédagogiques vous permettent une certaine flexibilité lors des activités (peuvent être adaptées aux différentes caractéristiques des élèves)?

Est-ce que ce matériel vous fournit des possibilités pour évaluer les progrès des élèves?

Est-ce que votre matériel travaille :

Microprocessus	OUI	NON
- l'identification des mots écrits?		
- la lecture par groupe de mots?		
- la microsélection (sélection des informations importantes dans la phrase)?		
Processus d'intégration	OUI	NON
- l'interprétation des référents?		
- l'interprétation des connecteurs?		
- les inférences?		
Macroprocessus	OUI	NON
- l'identification des idées principales?		
- le résumé?		
- l'utilisation de la structure du texte (schéma de récit, par exemple)?		
Processus d'élaboration	OUI	NON
- les prédictions?		
- l'imagerie mentale?		
- les réactions émotives?		
- le raisonnement?		
- l'intégration des nouvelles informations en lien avec les connaissances de l'élève?		
Métacognition	OUI	NON
- la gestion des pertes de compréhension?		
- les stratégies de dépannage?		
- le respect de l'intention de lecture?		

VOS BESOINS

Quelles sont les difficultés que vos élèves dysphasiques rencontrent fréquemment en lecture?

À votre avis, est-ce que le matériel didactique est suffisant pour répondre aux besoins de vos élèves dysphasiques?

Imaginez un matériel idéal pour travailler la compréhension en lecture chez les élèves dysphasiques.

- Quels sont vos besoins que vous aimeriez combler avec ce matériel idéal?
- D'après vous, qu'est-ce qui serait important de retrouver dans ce matériel?

Quel est votre plus grand défi lorsque vous enseignez la lecture à vos élèves?